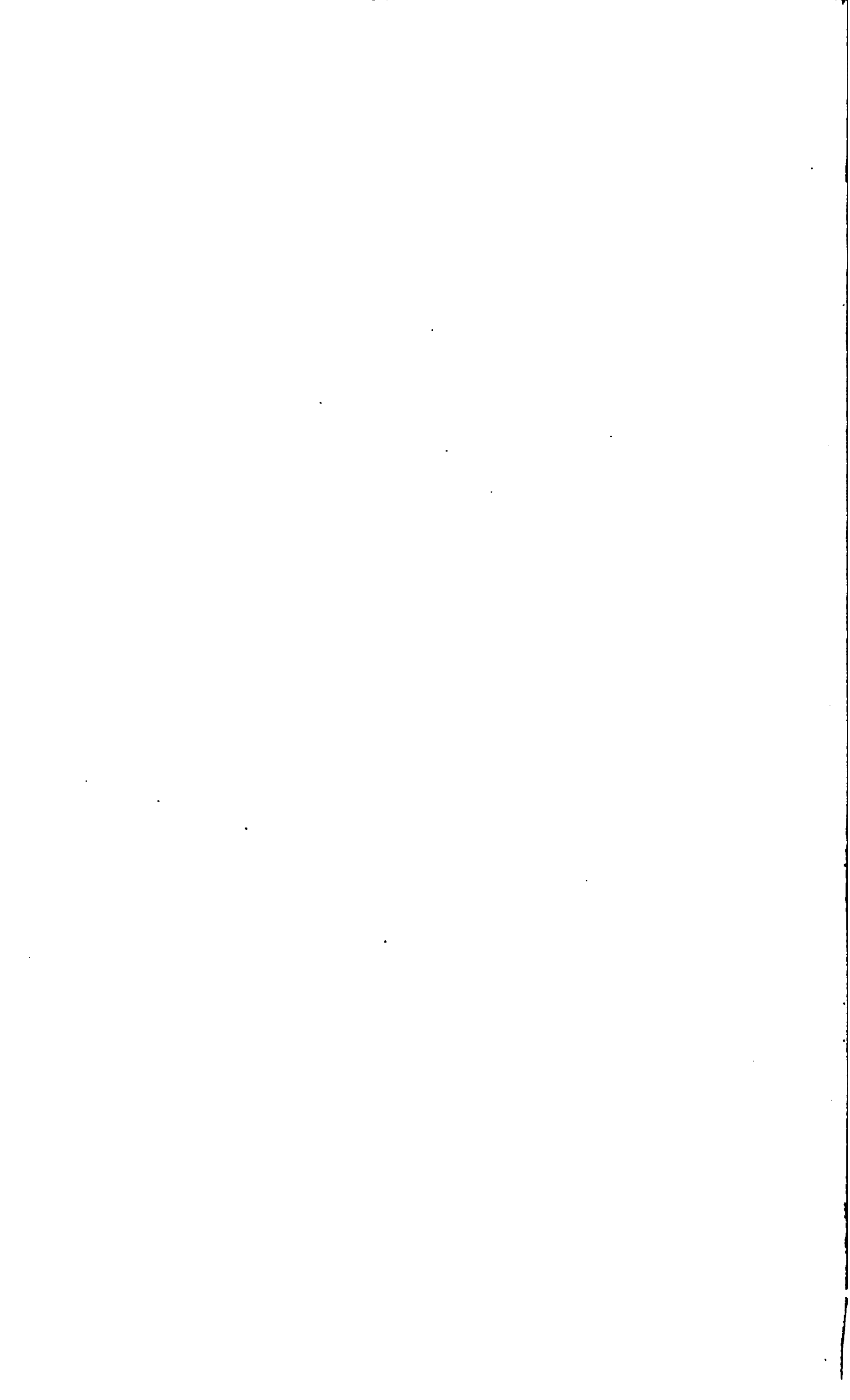
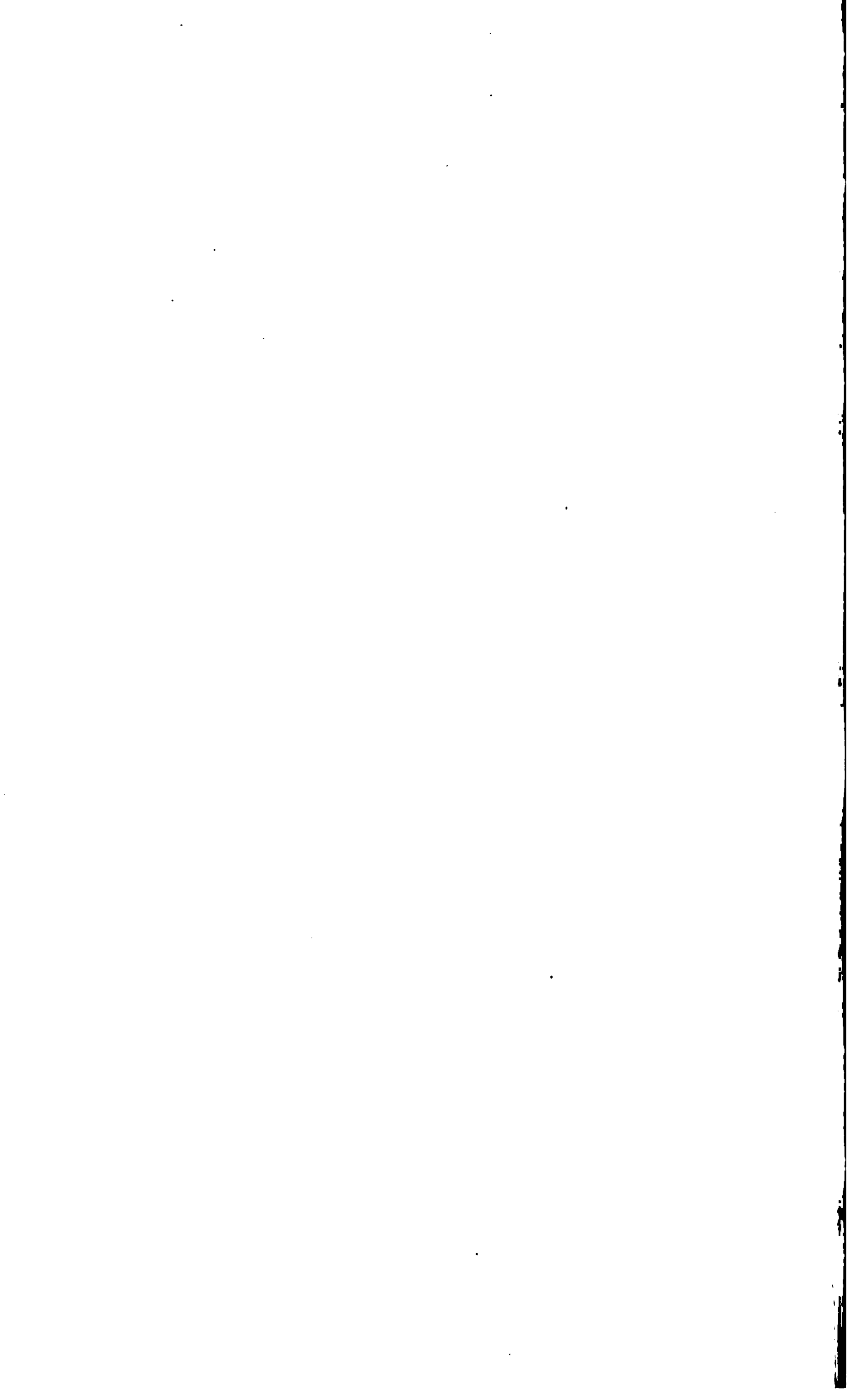










Theodor Waitz'

Allgemeine Pädagogik

und

kleinere pädagogische Schriften.

Dritte vermehrte Auflage,

mit

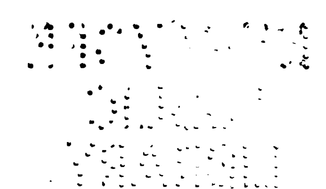
einer Einleitung über Waitz' praktische Philosophie

herausgegeben

von

Dr. Otto Willmann,
Professor in Prag.

Braunschweig,
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn.
1883.



Vorrede zur dritten Auflage.

Bei der dritten Auflage war wesentlich nur auf die Verbesserung der kleinen Versehen Bedacht zu nehmen, welche in der zweiten stehen geblieben. Die in der Einleitung gegebenen Mitteilungen über Waitz' praktische Philosophie haben auf Seite XXXII einen, die Lehre von den Interessen betreffenden, Zusatz erhalten. Von kommentierenden oder kritischen Zuthaten ist, dem anfänglichen Plane entsprechend, auch diesmal abgesehen worden. Diejenigen Leser, denen es etwa von Interesse ist, die Stellung des Herausgebers zu Waitz' Theorie kennen zu lernen, können nunmehr auf des ersteren im gleichen Verlage herausgekommene „Didaktik als Bildungslehre dargestellt nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ verwiesen werden.

Prag, im November 1882.

O. Willmann.

Vorrede zur zweiten Auflage.

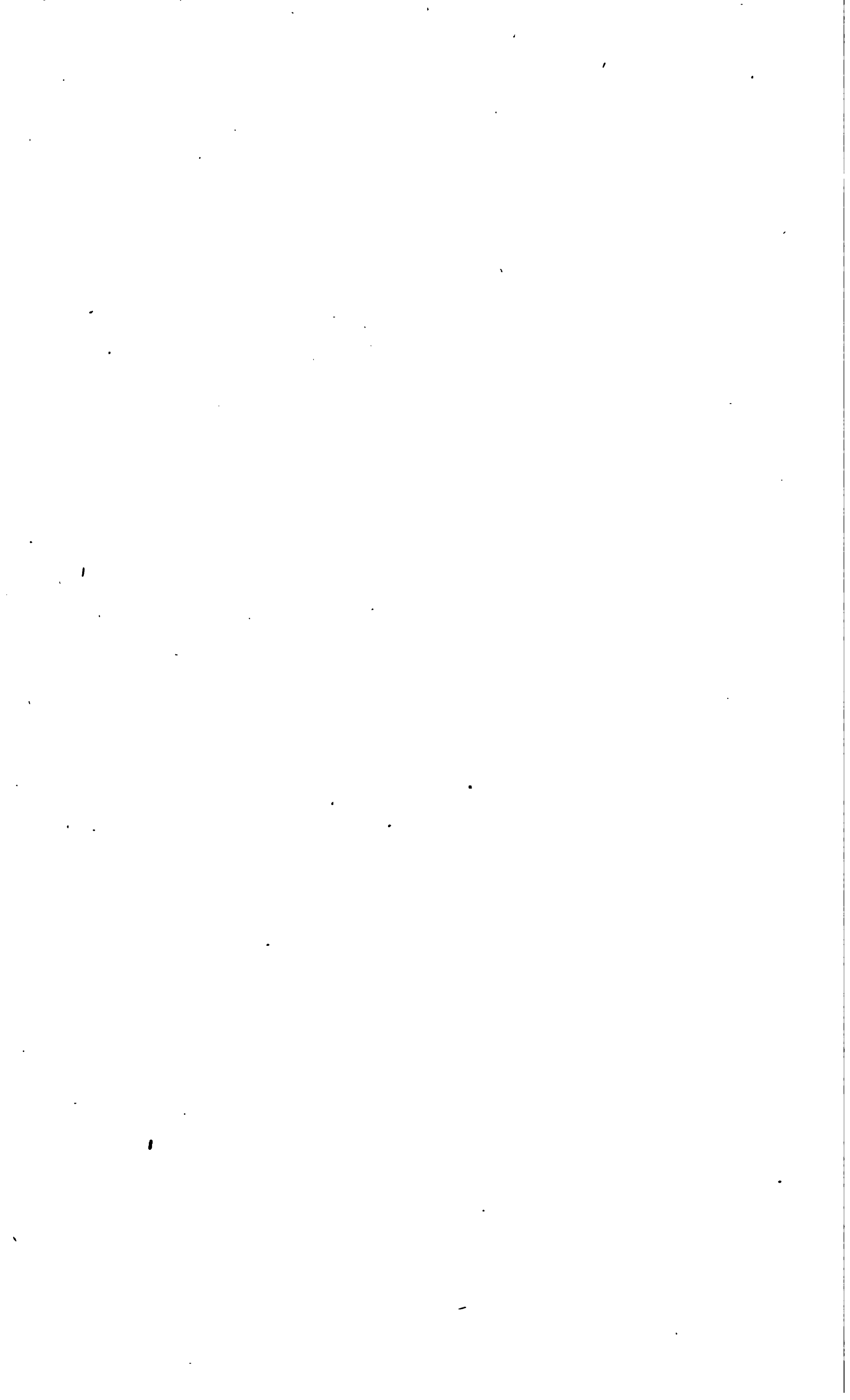
Die vorliegende zweite Auflage der „Allgemeinen Pädagogik“ gibt den Text der ersten 1852 von Waitz selbst besorgten, abgesehen von kleinen Berichtigungen, unverändert wieder; doch konnten demselben mehrfach Erweiterungen, für welche die Form von Noten angemessen erschien, beigefügt werden, da der Herausgeber durch die Güte von Frau Professor Luise Waitz in Darmstadt und Herrn Professor Dr. Georg Gerland in Straßburg in stand gesetzt wurde, das Handexemplar des Verfassers, dessen handschriftliche Aufzeichnungen zur Pädagogik und zur praktischen Philosophie, sowie mehrere Nachschriften der betreffenden Vorlesungen zu benutzen. Von diesem wertvollen Materiale, welches in die Entstehung des Werkes einen lehrreichen Einblick gewährt und zugleich das zu keiner Zeit erkaltende Interesse Waitz' für die Pädagogik bezeugt, sind die Marginalien des Handexemplars (H. E.), als zum Zwecke der Erweiterung des Textes niedergeschrieben, fast durchgehend wiedergegeben worden; aus den Aufzeichnungen zur Pädagogik, wie sie einesteils in den Diktaten für die Vorlesungen (D.), andernteils in den, Notizen für den freien

Vortrag enthaltenden, Kollegienheften (C. H.) vorliegen, war nur einzelnes auszuheben, da dieselben, dem Plane des Werkes sich anschließend, nicht wesentlich über das in diesem Gegebene hinausgehen oder davon abweichen; über die gehaltvollen Aufzeichnungen zur praktischen Philosophie, welche die ethischen Voraussetzungen von Waitz' pädagogischen Lehren ins Licht zu stellen geeignet sind und in gewissem Betracht deren Ergänzung bilden, wird in der Einleitung Bericht erstattet.

Der „Allgemeinen Pädagogik" sind mehrere kleinere, aus Waitz' Feder hervorgegangene Schriften verwandten Inhalts beigegeben, welche, im Buchhandel vergriffen, in Zeitschriften zerstreut, der Vergessenheit zu verfallen drohten, gleichwohl aber dieser entzogen zu werden wohl verdienen, indem sie teils historisches Interesse besitzen, teils geeignet sind, die Anwendung der allgemeinen Sätze des Hauptwerkes auf besondere Gebiete zur Anschauung zu bringen.

Prag, im September 1875.

O. Willmann.



Einleitung des Herausgebers
über
Waitz' praktische Philosophie.

Die wissenschaftlichen Arbeiten, durch welche Theodor Waitz seinem Namen ein bleibendes Andenken gesichert hat, bewegen sich ihrer größeren Zahl nach auf dem Boden der theoretischen Philosophie und es ist seine „Allgemeine Pädagogik" das einzige Werk, durch welches die Gruppe philosophischer Disziplinen vertreten erscheint, die man herkömmlich unter dem Namen der praktischen Philosophie zusammenfaßt. Daß jedoch diese ungleichmäßige Berücksichtigung beider Gebiete in litterarischer Hinsicht nicht einer Vernachlässigung oder Hintansetzung des zweiten gleichkommt, können mehrere seiner Schriften zeigen, welche den Schluß gestatten, das Waitz demselben eingehende Studien zugewandt hat. Dies gilt zunächst von der „Allgemeinen Pädagogik" selbst, in welcher zwar das psychologische Element den Gesichtspunkt für die Einteilung des Ganzen, so wie den Gegenstand mehrerer einzelnen Erörterungen hergiebt, aber das ethische einerseits in den gedrungenen und markanten Grundstrichen, mit denen der Erziehung ihr Ziel vorgezeichnet wird, zur Geltung kommt, andrerseits für den Abschnitt über die Gemütsbildung eine Grundlage herstellt, die der aufmerksamere Blick als eine wohldurchdachte und durch viel weiter greifende Erwägungen bedingte erkennen kann. Ein Gleiches läßt sich von dem die „Anthropologie der Naturvölker" einleitenden Werke „Über die Einheit des Menschengeschlechtes" sagen, in welchem Waitz trotz des scheinbar disparaten Stoffes der praktischen Philosophie immer nahe ist und seine Unter-

suchungen auf diesem Felde allenthalben durchscheinen. Was aber direkt bezeugt, daß bei ihm Interesse und Arbeitskraft nicht von denjenigen Forschungen absorbiert wurden, aus welchen seine schriftstellerischen Leistungen erwuchsen, ist seine Lehrthätigkeit. Die Schüler des trefflichen Mannes kennen seine akademischen Vorträge über praktische Philosophie, welche das nämliche Gepräge der Denkarbeit und der Hingebung an den Gegenstand trugen, wie seine übrigen Vorlesungen. Die Diktate, in welchen er das frei Gesprochene kurz zusammenzufassen pflegte, enthalten ein Ganzes von Lehren, dem weder die Einheit des Grundgedankens, noch eine Fülle verarbeiteten Materials abgeht, und das wohl ein System heißen kann, wenngleich seine Gliederung nicht eine streng systematische, weil durch Rücksichten des Lehrvortrages mitbestimmte, ist. Kann dieser, in der Form übrigens mit Sorgfalt gearbeitete Abriß immerhin einen gewissen exoterischen Charakter nicht verleugnen, so lassen dagegen die teilweise formloseren aber gehaltvollen, aus verschiedener Zeit stammenden Aufzeichnungen zum Zwecke des freien Vortrages, welche teils die knappen Umrisse des Diktats ausführen, teils Vor- und Rückblicke, veränderte Zusammenfassungen, Selbsteinwürfe und Selbstverbesserungen, Polemiken und Auseinandersetzungen mit abweichenden Standpunkten und was sonst in einer Gedankenwerkstätte sich vorfindet, enthalten, tiefere Blicke in das Gefüge eines Systems der Moralphilosophie werfen, welches gleich sehr von einer eigenartigen Gestaltungskraft, wie von dem Streben Zeugnis ablegt, die Ergebnisse anderer Forscher zu würdigen und zu verarbeiten.

Es möge dahingestellt bleiben, ob und welchen Anspruch auf bleibenden Wert diese Arbeiten haben und ob sie vielleicht eines und das andere in sich bergen, was noch heute der Ethik als Ferment dienen könnte: sicher ist, zu erfahren, wie ein Denker von Waitz' Scharfsinn und wissenschaftlicher Energie die ethischen Probleme anfaßt, ihre Lösung sucht, das Gefundene gegen Fremdes abgrenzt und verteidigt, nicht bloß für den engeren Kreis der Verehrer dieses Philosophen von Wert, denen die Vervollständigung willkommen sein wird, welche dadurch das Bild seines geistigen

Schaffens erhält, sondern auch für weitere Kreise von Interesse, und ohne Frage zunächst für diejenigen, in welchen sich seine Pädagogik eingebürgert hat, deren Verständnis durch Mitteilungen über jene Arbeiten die meiste Förderung zu erhalten verspricht. Wenn wir aber, auf Mitteilungen uns beschränkend, davon Abstand nehmen, Waitz' Aufzeichnungen in extenso wiederzugeben, wozu ihr innerer Gehalt und teilweise selbst ihre Form wohl berechtigen möchten, so geschieht dies, weil wir so mehr im Sinne des Verewigten zu handeln glauben, dem es, nach der Sorgfalt und Strenge gegen sich selbst zu schließen, mit der er alles für die Öffentlichkeit Bestimmte durchzuarbeiten pflegte, wenig genehm wäre, alle seine Selbstverständigungen, Merkzeichen, Denkanläufe in breiter Auslage zu erblicken und darunter manches Unfertige und des Abschlusses Entbehrende anzutreffen. Freilich ist auch das Mitzuteilende nicht fertig und abgeschlossen in dem Sinne, daß es den endgültigen Stempel des Geistes trüge, der es hervorgebracht — und vorkommende Lücken sollen nicht überkleidet, etwaige Umbildungen der Auffassung nicht verhehlt werden — allein es ist vielleicht fertiger und abgeschlossener als manches, was mit diesem Anspruche und in geglätteter Form auf demselben Gebiete aufgetreten ist. —

Das System des Wissens zu realisieren, ist nach Waitz die Aufgabe der Philosophie. Diese Aufgabe aber ist keine in sich gleichartige, sondern eine zweigliedrige, indem sich die Begriffe, aus denen das System aufzubauen ist, in zwei, zwar zusammenhängende, aber nicht auf einander zurückführbare Gebiete scheiden: das theoretische und das praktische, als deren Mittelpunkte beziehungsweise der Begriff der Ursache und der Begriff des Wertes zu bezeichnen sind. Die theoretische Philosophie sucht nach einem durchgängigen, nach Grund und Folge fortschreitenden Zusammenhange unserer Gedanken, welcher dem Zusammenhange von Ursache und Wirkung, den wir sowohl in der äußeren Natur, als in dem inneren Leben der Wesen vorauszusetzen uns genötigt finden, entspreche; in der praktischen Philosophie dagegen handelt es sich um die Einsicht in ein System

der Zwecke, um Bestimmung von Wert und Bedeutung des Menschen- wie des Naturlebens; ihr ist es darum zu thun, durch Entwickelung der Wertbegriffe dem Leben seine ideale Bahn vorzuzeichnen. Diese Aufgabe ist durch eine noch so weit fortgesetzte Erklärung des natürlichen Geschehens so wenig lösbar, als sich umgekehrt aus dem noch so richtig erkannten Werte und Zwecke des Lebens dessen Kausalzusammenhang erschließen läßt*).

Verbietet sich dadurch das Unternehmen, die Grundsätze beider Teile der Philosophie auf einen einzigen obersten Grundsatz zurückzuführen, worin Fichte vorangegangen ist, so darf doch andrerseits auch nicht, wie es bei Kant und Herbart der Fall ist, verkannt werden, daß beide eine und dieselbe Grundlage und zwar an der Psychologie besitzen, da in der Einheit des erkennenden Subjekts, dem Gegenstande der Psychologie, ihre gemeinsame Wurzel gegeben ist**).

Aus dem angegebenen Unterschiede zwischen theoretischer und praktischer Philosophie folgt die Verschiedenheit der Methoden, deren sich beide zu bedienen haben; jene hat keinen gegebenen Anfangspunkt, sondern sie geht, wenn man von den Vorarbeiten absieht, von der Aufstellung einer Hypothese aus, deren Konsequenzen sie möglichst vollständig verfolgt; dieser dagegen ist der Anfangspunkt in einem allgemeinen, allgemein bekannten und anerkannten Musterbilde unveränderlich gegeben, welches sie zu entwickeln und zu spezifizieren hat. Das Verfahren jener ist also wesentlich synthetisch, das Verfahren dieser wesentlich analytisch.

Wie die Psychologie es immer mit dem Individuum als solchem, obwohl mit dem allgemeinen Individuum zu thun hat***), so zunächst auch die praktische Philosophie, die aber durch sich selbst zur Gesellschaft fortgetrieben wird. Unmittelbar aus der Psychologie

---

*) Allgemeine Pädagogik §. 1 unten S. 9 f.

**) Grundlegung der Psychologie, Hamburg und Gotha 1846, S. 111 f., Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, Braunschweig 1849. §. 1. S. 11.

***) Lehrbuch d. Psych. §. 3 S. 20; Anthropologie der Naturvölker. Leipzig 1859. I. S. 5 u. 11.

erwächst das Problem, welches die erste Disziplin der praktischen Philosophie, die Ethik, zu behandeln hat. Jene findet und erklärt nämlich die Thatsache, daß uns im Laufe des Lebens eine Mannigfaltigkeit von Interessen entsteht, die abwechselnd unser Inneres beschäftigen, aber auch vielfach in Streit mit einander gerathen und die fernere Thatsache, daß der unerträgliche Zustand der Zerrissenheit, welchem uns dieser Streit preiszugeben droht, nur durch selbstthätiges Eingreifen endgültig abzuwenden ist*). Für die praktische Philosophie entspringt daraus die Aufgabe, zu entwickeln, was durch die Selbstthätigkeit des Menschen zur Schlichtung dieses Streites und zur Befriedigung der wesentlichen Interessen des Menschen zu geschehen habe: diese Aufgabe fällt der Ethik zu. Dieselbe hat Einsicht in die Verfassung eines solchen menschlichen Inneren zu gewähren, in welchem der Zwiespalt der Interessen durch Selbstthätigkeit geschlichtet und denselben eine feste Rangordnung angewiesen ist. Die Idee, welche sie systematisch entwickelt, ist die der Sittlichkeit, dasjenige Element des höchsten Gutes, das der einzelne durch seinen Willen und seine Thatkraft zu realisieren im stande ist. Sie handelt von den Tugenden, d. i. den festen ethischen Thätigkeitsweisen als Charaktereigenschaften, und von den Pflichten, d. i. den einzelnen ethischen Handlungen; die Wege jedoch, auf welchen die sittlichen Ideale in das Leben des einzelnen einzuführen sind, hat nicht die Ethik selbst, sondern deren Kunstlehre, die Pädagogik, zu weisen, welche nicht der praktischen Philosophie als solcher angehört, sondern in einer Anwendung der theoretischen Philosophie, insbesondere der Psychologie auf die praktische besteht**).

Die Entwickelung des Begriffes der Sittlichkeit, welche die Ethik vorzunehmen hat, führt auf eine Mehrheit von Musterbildern, die zwar dem Einzelwesen Ziele vorstecken, aber das gesellschaftliche Zusammenleben vieler zu ihrer mittelbaren oder unmittelbaren

*) Lehrb. d. Psych. §. 42. S. 445. Allg. Päd. §. 5 unten S. 67.
**) Allg. Päd. §. 1 unten S. 11 u. 15.

Voraussetzung haben. Dieses Zusammenleben, in einem solchen Sinne angelegt und gestaltet, das es der Verwirklichung der Sittlichkeit die Grundlage und größtmögliche Förderung gewähre, ist das zweite Element des höchsten Gutes, und bildet den Gegenstand von zwei weiteren Disziplinen der praktischen Philosophie: der philosophischen Rechtslehre und der Politik. Die philosophische Rechtslehre verzeichnet die notwendigen Verhältnisse gegenseitiger Abhängigkeit innerhalb der Gesellschaft, welche als unentbehrliche Basis jeder höheren sittlichen Entwickelung sowohl der Einzelnen als des Ganzen zu grunde liegen müssen. Die Politik hat die Aufgabe, die durch das Recht angebahnte gesellschaftliche Durchdringung weiter zu verfolgen, und für den Fortschritt der Rechtsgesellschaft zum Staate, d. h. dem Gemeinwesen, welches bewußter Weise die Aufgabe verfolgt, die in der Gesellschaft gewonnene sittliche Bildung zu schützen und intensiv wie extensiv fortschreiten zu machen, die allgemeinen Vorschriften aufzustellen. Sie hat als Staatspädagogik den Widerspruch auszugleichen, daß der Staat mit seinen Gesetzen und Rechten ein unwandelbar fest Bestehendes und doch zugleich ein beständig sittlich Fortschreitendes sein muß.

Da die Ethik ihre Hauptbegriffe nirgends anders her nehmen kann, als aus der Natur des Menschen selbst, so kann sie sich dabei auf Autorität, selbst auf göttliche, nicht stützen, teils weil diese als göttliche erst nachgewiesen werden müßte, teils weil auch dann die göttlichen Bestimmungen über die Sittlichkeit des Menschen diesem selbst von außen kommen, also heteronom sein würden. Dagegen liegt in dem Gedanken einer mit der Religion verbundenen Ethik das Richtige, daß die Religion zur Erreichung der menschlichen Bestimmung und zur Befriedigung des Menschen in sich ein wesentliches und notwendiges Element ist und daß wir bei der faktischen Unerreichbarkeit des höchsten Gutes nicht anders können, als es im Glauben zu setzen. In diesem Sinne aufgefaßt ist die Religionslehre selbst ein Teil der praktischen Philosophie.

Die bisher genannten Disziplinen haben es mit Wert-

bestimmungen zu thun, aus welchen allgemein menschliche Verpflichtungen erfließen; nicht das Gleiche gilt von den Gesetzen der Ästhetik, welche, da zu künstlerischer Produktion der Mensch als solcher nicht verhalten ist, nur eine bedingte Gültigkeit haben. Die Ästhetik beschäftigt sich mit den Wertbestimmungen des Erscheinenden als solchen, während der dargestellte Inhalt jedesmal zugleich einer ethischen Beurteilung unterliegt.

Ob die Probleme der praktischen Philosophie eine strengwissenschaftliche Behandlung zulassen, ist öfters in Zweifel gezogen worden. Die Lebenszwecke und Wertbegriffe des Menschen ändern sich sowohl für den Einzelnen im Laufe seines Lebens, als für die Völker im Laufe der Geschichte und es scheint somit der Wissenschaft, welche sie zum Gegenstande hat, nur eine relative, zeitweise Wahrheit zugesprochen werden zu können, im Gegensatze zu den mathematisch-physikalischen und historisch-philologischen Wissenschaften, deren Gegenstände durchaus, oder doch zum Teil feststehen und abgeschlossen sind. Es liegt darin das Richtige, daß der Fortschritt der praktischen Philosophie als Wissenschaft allerdings bedingt ist durch den praktischen Fortschritt des Menschengeschlechtes in der Kulturgeschichte, allein es wird dadurch die für die Wissenschaft nötige Festigkeit des Gedankenzusammenhanges um so weniger unmöglich gemacht, als die Wahrheiten der praktischen Philosophie durch Abstraktion aus der Geschichte sich gar nicht gewinnen lassen, weil diese zwar die Gesetze des Geschehens, nicht aber einen festen Maßstab der sittlichen Beurteilung und mit ihm den Wert und Zweck des Lebens kennen lehren kann. Die Bestimmung des Menschen hängt ebensowenig von der individuellen Organisation des Einzelnen, als von dem besonderen Volks- und Zeitgeiste ab, sondern lediglich von dem allgemeinen Charakter der Gattung, weshalb sie sich auch ohne spezielle Rücksicht auf die Geschichte unmittelbar aus der Psychologie oder Anthropologie ableiten lassen muß. Der Charakter der Gattung bleibt sich immer gleich*), daher ist auch der höchste Zielpunkt des

*) Anthrop. I. S. 12.

menschlichen Strebens, bewußt oder unbewußt, immer derselbe, so sehr sich auch die einzelnen Züge des Bildes zu ändern scheinen und wirklich ändern, das sich die Menschen vom höchsten Gut entwerfen. Damit ist die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Behandlung der ethischen Probleme gesichert, nur wird man sich vor der Vermischung der sittlichen Fragen mit den politischen im engeren Sinne zu hüten haben, die als bloße Fragen der Zweckmäßigkeit nach Zeit, Umständen und Bildungsgrad der Völker verschiedene Beurteilungen und Antworten nicht bloß zulassen, sondern sogar nötig machen.

Der Gang der Untersuchungen, welche die Ethik vorzunehmen hat, wird dadurch bestimmt, daß es, bevor noch in die Entwickelung des Begriffs der Sittlichkeit, das eigentliche Thema der Ethik, eingetreten wird, erforderlich ist, die Voraussetzungen kennen zu lernen, auf welchen sie beruht, also die Frage zu beantworten, wie Sittlichkeit möglich sei. Diese Betrachtung teilt sich, da jene Voraussetzungen teils äußere, objektive, teils innere, subjektive sind, in die Erörterung der objektiven und der subjektiven Voraussetzungen oder Bedingungen der Sittlichkeit.

Die Verhältnisse, unter denen die Natur den Menschen ursprünglich ins Leben treten läßt, sind, soweit wir ein Urteil über sie haben, so beschaffen, daß zwar die Fortdauer der Gattung teils durch die äußeren Bedingungen des Lebens, welche die Natur von selbst darbietet, teils durch die eigentümlichen Instinkte zur Benutzung derselben gesichert erscheint, aber der Mensch bleibt in diesem Urzustande noch weit davon entfernt, dem Leben eine sittliche Form geben, es selbstthätig den Begriffen von Wert und Zweck entsprechend gestalten zu können. Ein Anfang dazu ist erst möglich, wenn sich die Fähigkeit verständiger Überlegung und der Beherrschung der Begierden bis zu einem gewissen Grade ausgebildet hat. Beides setzt wiederum voraus, daß die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse leicht und sicher geschehe, was selbst nur dadurch möglich wird, daß die Menschen zusammenleben und mit vereinten Kräften die Natur ihren Zwecken dienstbar machen. Ist der Mensch zunächst

durch den Instinkt, dann durch die Not des Lebens auf Gesellschaft angewiesen, so wird er zu einer festen Vereinigung mit Anderen bald auch durch die Erfahrung getrieben, daß der Erfolg des Zusammenlebens der Gesamtheit seiner Thätigkeit, der Befriedigung seiner Bedürfnisse entschieden förderlich sei. Wer aber die Vorteile des Zusammenlebens mit Anderen genießen will, muß sich mit ihnen vertragen, er muß seiner ursprünglichen Ungebundenheit diejenigen Beschränkungen auferlegen lassen, welche das Zusammenleben notwendig macht. Diese Einsicht ist es, welche dem Recht zu grunde liegt; and es zeigt sich dasselbe als Bedingung der Sittlichkeit auf doppelte Weise, teils indem es durch den Willen des Zusammenlebens zur Beherrschung der eigenen Begierden nötigt, teils indem es durch Ermöglichung des Vereinigens der Kräfte die Befriedigung der Naturbedürfnisse sichert und erleichtert, und dadurch einen Überschuß freier Kräfte schafft, der für ungestörte höhere Entwickelung verwendbar ist. Indem das Recht auf die Vermeidung des Streites unter den Einzelnen in der Benutzung der äußeren Güter und auf die Vervollkommnung der Dienstbarkeit der Natur gerichtet ist, erhebt es den Menschen aus dem Zustande seiner ursprünglichen Rohheit und erzieht ihn zur Fügsamkeit in ein geordnetes Zusammenleben, bereitet ihn vor, selbstthätig das Leben zu gestalten den Begriffen von Wert und Zweck gemäß. Es gewinnt in letzterer Hinsicht die Ordnung der äußeren Verhältnisse durch das Recht die nämliche pädagogische Bedeutung für die Gesellschaft, welche für das Kind die Anbildung guter Gewohnheiten, für den Züchtling das Verhalten zur Legalität des Handelns hat, ehe die Veredlung und Läuterung der Gesinnung eintreten kann*).

Mit dieser Bestimmung des Verhältnisses des Rechtes zur Sittlichkeit, welche sowohl die Schwierigkeiten, die sich aus der Trennung beider, als die nicht minder großen, die sich aus ihrer Koordination

*) Vergl. Lehrbuch der Psych. §. 39, S. 408 u. 409. Über die erziehende Bedeutung des geordneten Zusammenlebens Anthrop. I, S. 320, 443 f.

ergeben, vermeidet, ist zugleich die verbindende Kraft des Rechtes erklärt, die ihm vermöge seiner propädeutischen Stellung zur Sittlichkeit zukommt, nicht aber, wie Rousseau meinte, vermöge eines Vertrages, da ja die Verbindlichkeit der Verträge die Rechtsverbindlichkeit schon voraussetzt; ebenso ist damit die Forderung einer relativen Beweglichkeit der Rechtsinstitute ausgesprochen, da es eine unmittelbare Folge jener Bestimmung ist, daß die rechtliche Ordnung stets so angelegt sein müsse, daß sie der Sittlichkeit immer mehr und immer besser vorarbeite.

Die historische Entstehung des Rechtes ist von mannigfaltiger Art. Es ist anfangs ungeschieden von der Sitte der Völker; die gemeinschaftliche Rechtsüberzeugung, aus welcher sich die Gewohnheitsrechte als erste Grundlage des Rechtslebens herausbilden, ist nach der Stammesindividualität und Kulturstufe der Gesellschaft, so wie infolge der Einflüsse von Boden, Klima und geschichtlichen Begebenheiten höchst verschieden. Nicht die in der Gesellschaft geltende Ordnung der äußeren Verhältnisse, insofern sie überhaupt existiert, ist das Recht, sondern insofern sie zugleich dem gesamten Bildungsstande, dem Rechtsbewußtsein des Volkes, für das sie gilt, entspricht und sein eigenster Ausdruck ist, so daß, was bei dem einen Volke Recht, bei dem andern, oder bei demselben zu anderer Zeit Unrecht sein kann. Die praktische Philosophie, indem sie die Untersuchungen über die individuellen Gestaltungen des Rechtslebens der historischen Rechtslehre überläßt, sucht nur den Grund der inneren Notwendigkeit des Rechts, die überall dieselbe ist, nachzuweisen. Von da aus hat sie weiter zu untersuchen, was sich begrifflich notwendig aus der Voraussetzung eines Willens vieler, der auf das Zusammenleben gerichtet ist, ergibt.

Es ist dies zunächst die vorerwähnte Verbindlichkeit der Verträge, die weder von einem ursprünglichen Rechtsanspruche auf die absolute Aufrichtigkeit der andern, noch von einem solchen auf die Unveränderlichkeit seines ausgesprochenen Willens hergeleitet werden kann, sondern durch den Charakter des Rechts als eines festgestellten dauernden Gemeinwillens erklärt wird, indem dieser Gemeinwille,

ja der Wille des Zusammenlebens selbst, in Frage gestellt würde, wenn sich nicht wenigstens auf die Erfüllung derjenigen Zusagen mit Sicherheit rechnen ließe, welche ausdrückliche gegenseitige Willenserklärungen betreffen über Handlungen, durch deren Einfluß die Thätigkeitssphäre der Rechtssubjekte selbst modifiziert wird. Verträge sind eine besondere Art rechtlicher Handlungen und können darum nicht den Grund alles Rechtes enthalten; weshalb auch durch die Vertragsform denjenigen Rechtsinstituten, die an sich notwendig sind als Basis der Sittlichkeit, nichts zu ihrer rechtsverbindlichen Kraft hinzukommt.

Eine zweite Bedingung eines dauernden geordneten Zusammenlebens ist die Erhaltung der Rechtsfähigkeit der Personen.

Die Rechtsfähigkeit beruht darauf, daß der einzelne seines Willens mächtig ist; was die Existenz des Willens überhaupt oder die Integrität der Thätigkeitssphäre gefährdet oder beeinträchtigt, bewirkt eine totale oder partielle Aufhebung des Rechts. Das Prinzip, welches davor sicherstellt, ist das der Anerkennung der Person; durch dasselbe werden als rechtswidrig abgewiesen nicht nur Tötung und Körperverletzung, sondern auch Sklaverei, strenge Leibeigenschaft und Proletariat, insofern diese alle Kräfte eines Einzelnen dem Willen eines Anderen absolut unterwerfen, also die eigene Willensfähigkeit aufheben. Von rechtlichen Verpflichtungen der so willensunfähig Gewordenen kann nicht gesprochen werden, wie auch durch unverschuldete vollständige Nahrungslosigkeit mit der Rechtsfähigkeit alle Verbindlichkeiten gegen andere wegfallen. Aus demselben Prinzip folgt aber auch die absolute Unrechtlichkeit der Todesstrafe, da diese die Rechtsfähigkeit selbst unmittelbar aufhebt und alles Recht zu strafen nur auf die Aufhebung einzelner Rechte, nicht auf die Vernichtung der Möglichkeit des Rechtes selbst gehen kann. Es ist die Sache der Staatspädagogik, die gegenwärtige Praxis des Lebens diesen Forderungen zu konformieren, aber sie muß eingedenk sein, daß es meist zweckmäßiger ist, eingewurzelte Übel zu erleichtern und in ihrem Verlaufe zum Guten zu lenken, als sie gewaltsam ausrotten zu wollen und daß gerade die Sorge

für die Moralität in vielen Fällen die unmittelbare Beseitigung der Hindernisse der Moralität verbietet.

Das dritte Prinzip, das aus dem Willen des geordneten Zusammenlebens erfließt, ist, daß jeder arbeiten wolle und könne. Wer nicht arbeiten will, ist ein wertloses Subjekt und die anderen können den Willen des Zusammenlebens mit ihm nicht mehr haben, sondern müssen ihn als bloße Last beseitigen. Die Arbeit leistet jeder zunächst für sich, zuerst um zu leben, dann um zu genießen, endlich, um beides für die Zukunft zu sichern. Die Richtung der Arbeitskraft muß willkürlich wählbar sein, insofern dadurch kein Eingriff geschieht in die anderen bereits zugestandene Thätigkeitssphäre. Je mehr und je erfolgreicher gearbeitet wird, desto größer wird die Summe der freien Kräfte und der Raum für die höheren Interessen; je größer die Sicherheit, die Früchte des Fleißes zu genießen, desto größer die Arbeitslust: daher das Institut des Privateigentums, welches, wie alle Rechtsinstitute, der Erziehung der Gesellschaft zur Sittlichkeit dient, und dessen sittliche Notwendigkeit damit nachgewiesen ist, wenngleich seine rechtliche Notwendigkeit nicht erhärtet werden kann. Eigentum entsteht durch Vertrag, der hier seine eigentümliche Stelle hat, durch ausdrückliche übereinstimmende Willenserklärung der Beteiligten in Rücksicht des betreffenden Rechtsverhältnisses. Eben darauf beruht auch alle Übertragung des Eigentums, von deren Allgemeinheit großenteils erst die Zweckmäßigkeit dieses Rechtsinstituts abhängt, da aller Fortschritt der Civilisation wesentlich durch die Übergabe einer schon bearbeiteten Natur vom absterbenden Geschlecht an das kommende bedingt ist. Das Eigentumsrecht entsteht nicht erst durch den Staat, obgleich es durch denselben gesichert wird; mit größerem Rechte läßt sich umgekehrt behaupten, daß der Staat aus dem Eigentum, nämlich aus der Schutzbedürftigkeit desselben, entstehe *).

Die Rechtsgesellschaft verlangt Sicherheit des Rechts nach innen

*) Über das Eigentum, Anthrop. I. S. 319, 440.

und außen, sie bedarf daher einer richterlichen Gewalt, deren Aussprüche sich Geltung zu verschaffen vermögen, und einer verteidigenden Macht gegen äußere Angriffe, unter deren Schutze sich das Reichsleben durch Sitte und Übung fortbilde. Die nämlichen Forderungen sind nun auch die ersten, welche an den Staat ergehen und er kommt ihnen nach, indem er die Rechtsgesellschaft ganz in sich aufnimmt — Rechtsstaat; seine eigentümliche und höhere Aufgabe jedoch ist die, mit Bewußtsein die bereits gewonnene sittliche Bildung der einzelnen schützend zu erhalten und durch Produktion eines Maximums freier Kräfte deren Fortschritt und Ausbreitung zu ermöglichen — Kulturstaat. Der Staat ist ein in sich abgeschlossenes, auf ein gegebenes Territorium gestütztes Gemeinwesen, dessen Glieder ihre gegenseitigen Beziehungen zu einander kennen und das in einer anerkannten öffentlichen Gewalt seinen Mittelpunkt hat. Was das Recht als solches unvollkommen und unbewußt ist, eine Vorarbeit zur Sittlichkeit, das ist der Staat in einer höheren Form und mit Bewußtsein. Während in der Rechtsgesellschaft sich die Einzelnen als „spröde Subjekte" (Hegel) gegenüberstehen, erscheint im Staate ihre Verschmelzung weiter vorgeschritten. Weil Zweck und gestaltendes Prinzip in ihm selbst liegen, ist er weniger dem Mechanismus als dem Organismus zu vergleichen, dem er auch darin analog erscheint, daß er stets einer gewissen Centralisation und der steten Erneuerung durch zutretende Elemente bedarf. Zu der richterlichen Gewalt, die er von der Rechtsgesellschaft überkommt, fügt der Staat die exekutive, welche seine Einheit vertritt und die Gesetze ins Leben einführt, und die gesetzgebende, welche der bewußten Fortbildung der staatlichen Ordnung dient. Die Forderung der Unteilbarkeit der Staatsgewalt kann nur ein möglichst vollkommenes Zusammenwirken jener drei Gewalten, nicht aber deren Vereinigung in einer Person oder Korporation bedeuten; in allen höheren Staatsformen findet eine relative Trennung der Gewalten statt und ist sowohl deren gegenseitiges Verhältnis, als auch das Maß der bürgerlichen Freiheit ihnen gegenüber urkundlich festgestellt. Der Bestand des Staates wird gesichert durch das Gesamtwollen der Gesellschaft,

dem er seine Entstehung verdankt; seine Entwickelungsfähigkeit, die durch seine propädeutische Stellung zur Sittlichkeit gefordert ist, wird erhöht durch eine Verfassung, welche die Teilnahme der einzelnen an der Gesetzgebung regelt und die Unabhängigkeit der richterlichen Gewalt von der exekutiven sicherstellt. Der wesentliche Träger der rechtlichen und staatlichen Ordnung sind alle einzelnen zusammengenommen, d. h. das Volk. Der Begriff der Volkssouveränetät ist zwar ein leicht miszuverstehender, aber durchaus statthafter, wenn festgehalten wird, daß nicht der jedesmalige Wille und Entschluß des Volkes, sondern dessen Charakter und Sitte souverän, d. h. Träger und Umbildner der Rechts- und Staatsverfassung ist, woraus folgt, daß keine Gewalt die Form dieser letzteren zu fesseln und so zurückzuhalten vermag, daß ein bedeutendes Misverhältnis zwischen ihnen und der fortgeschrittenen Bildung des Volkes stattfinde.

Mit Unrecht wird die Staatsform als dasjenige bezeichnet, worin der Hauptcharakter des Staates und die Hauptbedingung der Erfüllung seines Zweckes liege. Weit wichtiger ist die Art und Weise, auf welche er die besonderen Aufgaben löst, die an ihn zu stellen sind. Diese gliedern sich in die rechtlichen: Person und Eigentum zu schützen sowie diejenige bürgerliche Freiheit zu gewähren, vermöge welcher ein jeder nur durch das Gesetz in seinem Handeln beschränkt und möglichst wenig beschränkt sei, und die politischen: die Sorge für den materiellen Wohlstand und die intellektuelle Bildung der Staatsangehörigen.

Wie das Bedürfnis nach Rechtsschutz die geschichtliche Grundlage der Staaten zu sein pflegt, so giebt die Befriedigung desselben dem Staate erst einen bleibenden Wert für die Sittlichkeit. Diese selbst läßt sich nun zwar auf keine Weise durch Zwangsmittel zum Zwecke des Rechtsschutzes direkt herbeiführen, aber eben weil vollster Rechtsschutz eine absolut wesentliche Bedingung ist für die Entwickelung der Sittlichkeit, hat der Staat nicht bloß das Recht, sondern auch die Verpflichtung, alle einzelnen Rechte nötigenfalls durch Zwang sicherzustellen.

Aus derselben Verpflichtung entspringt das von diesem Zwangs-

rechte noch verschiedene Strafrecht: die Erfahrung lehrt, daß sich das Einhalten jener Verpflichtung nicht sicher stellen lasse ohne gesetzliche Strafe gegen die Gesetzesübertretung. So wenig sich das Unrecht der Gesetzesübertretung aus der Idee des Rechtes und Staates ableiten läßt, so wenig darf man das Strafrecht philosophisch deduzieren wollen; alle Strafe ist nur ein notwendiges Übel infolge jener, beide sollten überhaupt gar nicht sein. Sie läßt sich bedingungsweise als zweckmäßig, also politisch rechtfertigen, aber es verhält sich hier wie in der Pädagogik: sie ist ein erfahrungsmäßig nicht zu entbehrendes Mittel zum Zweck.

Was die bürgerliche Freiheit betrifft, so ist das Übrigbehalten freier Kraft, nachdem einerseits die Selbsterhaltung, andrerseits den Anforderungen des Staates genügt ist, die Bedingung, welche das Interesse der Sittlichkeit für das Eintreten in ihn dem einzelnen stellt. Je größer das Quantum freier Kraft, je gesicherter und unumschränkter seine Verwendung, desto freier und ebener ist die der Entwickelung der Sittlichkeit eröffnete Bahn. Demnach müssen die Staatslasten möglichst gering, die Gesetze möglichst wenig einengend, die äußere und innere Ruhe vollständig verbürgt sein. Weist diese Forderung einerseits auf die des Rechtsschutzes zurück, so leitet sie andrerseits zu der ersten der politischen Aufgaben des Staates über: der Sorge für den materiellen Wohlstand. Die Summe der freien Kräfte, welche durch die Erhaltung der Individuen und des Staates nicht in Anspruch genommen werden, ist der Nationalreichtum. Die Erhöhung desselben kann im ganzen nur der Sittlichkeit förderlich sein, obwohl sie von zeitweisen und örtlichen Nachteilen im einzelnen begleitet sein kann. Der Staat erhält dadurch das Recht und die Pflicht: den Verkehr in gewissem Maße zu ordnen und zu leiten, ihm neue Wege zu öffnen, gesetzliche Beschränkungen aufzuerlegen, für gemeinnützige Arbeiten zu sorgen, die das Maß der Kräfte des einzelnen überschreiten oder von ihrem Interesse nicht zu erwarten sind.

Zu dieser Sorge für die gegenwärtige Generation kommt die für die künftige, auf welcher Bestand und Fortentwickelung des Staa-

tes beruhen; daher das Interesse des Staates an der Jugend, sowohl an deren Existenz — leiblicher Pflege und Schutz — als an deren Charakter und geistiger Bildung.

Die rechtliche Gültigkeit der Ehe muß vom Staate abhängig sein und zwar so, daß sie nur da gestattet wird, wo die Ernährung und Verpflegung der Kinder durch ein gesetzlich bestimmtes Maß des Vermögens oder der Arbeitskraft der Eltern als gesichert erscheint und daß ihre Unlösbarkeit durch bloßen Privatwillen feststehe. Über die Behandlung der Kinder innerhalb der Familie steht dem Staate das Oberaufsichtsrecht insofern zu, als er von jedem künftigen Gliede des Staates Gesundheit und Arbeitskraft fordern muß, und die Pflicht hat, dafür zu sorgen, daß die gesamte Jugend die Fähigkeit zum Verständnis der Rechtsgesellschaft erwerbe, zum Gehorsam gegen die Gesetze angeleitet und in ihr die Entstehung derjenigen Rohheit verhindert werde, welche das Mittelmaß der in der Gesellschaft bereits entwickelten Sittlichkeit herabzudrücken droht. Damit ist der Schulzwang begründet, um ein Minimum sittlicher Bildung zu erreichen, welches in jedem Falle nach einem Durchschnitt besonders bestimmt werden muß; die Eltern mögen mehr leisten, dies steht in ihrer Willkür, nicht aber weniger. Sie sind nie absolute Herren über ihre Kinder, diese nie Eigentum jener, denn ein künftiger Staatsbürger kann so wenig als ein wirklicher als Eigentum besessen werden*). Was der Staat für Wissenschaft, Kunst und Kirche thut, gehört nicht zu seiner unmittelbaren Schuldigkeit; er darf hier nicht organisierend eingreifen, sondern sich nur haltend, tragend, schützend erweisen gegen das, was sich durch freie Gesellung von selbst heranbildet, widrigenfalls er durch Parteilichkeit, die sich kaum vermeiden läßt, verderblich wirken könnte.

Recht und Staat kommen darin überein, daß sie der Sittlichkeit den Boden zu bereiten bestimmt sind; das Recht leistet dies mehr auf negative Weise, indem es die gegenseitige Ungestörtheit der Individuen in ihrem Thätigkeitskreise herbeizuführen strebt, der Staat

*) Vergl. Kleinere päd. Schriften I unten S. 443.

durch positive Vorarbeit und Förderung; beide, und insbesondere der Staat können als Grundlage der Sittlichkeit nicht entbehrt werden, teils weil die Aufgaben dieser selbst wenigstens zum Teil in der Beziehung des Einzelnen auf einen bestimmten Gesellschaftskreis liegen, dessen Glied er ist, und deshalb eine best-organisierte Gesellschaft voraussetzen, teils weil die Unterwerfung der Natur, sowie die Ausbreitung und Vertiefung der Civilisation nur unter der Bedingung staatlicher Einheit und Gliederung der Gesellschaft gedeihen kann. Aber Recht und Staat sind nicht die Sittlichkeit selbst und vermögen nicht, sie unmittelbar hervorzubringen, denn einerseits kann jenes nicht einmal den äußeren Streit vollständig beseitigen, andrerseits behalten beide immer ein zu sehr bloß äußeres Dasein und müssen zu sehr durch äußere Mittel wirken, als daß sie den inneren gegenseitigen Streit der Einzelnen, oder gar den Streit im Innern des Individuums zu heben und die wesentlichen Interessen des Menschen zu befriedigen im stande wären. Diese Aufgabe weist auf Gesinnung und Charakter des Menschen, also auf das Individuum hin. Allein bevor die innere Verfassung desselben, welche die Sittlichkeit fordert, dargelegt werden kann, sind ihre allgemeinen Bedingungen, so weit sie im Subjekt realisiert sein müssen, zu betrachten.

Die Vorfrage, welche sich hier erhebt, ist die, welchem grammatischen Subjekte überhaupt die Prädikate der Sittlichkeit und Unsittlichkeit zugesprochen werden.

Der gemeine Sprachgebrauch, ungenau, wie immer*), nennt ganz allgemein den Menschen sittlich oder unsittlich, ohne Rücksicht darauf, daß das Leben des Menschen nach seiner organischen, wie nach seiner physischen Seite ein höchst verwickelter Komplex der mannigfaltigsten Aktionen ist, die zum Teil wenigstens sich ändern können, ohne daß dies auf die Sittlichkeit einen Einfluß hätte. Die Beschränkung des Prädikats sittlich auf die Person würde dem nämlichen Vorwurfe unterliegen: das Urteil über den

*) Grundl. d. Psych. S. 1 f.

sittlichen Wert einer Person ist nur ein Resultat einer großen Summe von Einzelurteilen und setzt sich erst aus der sittlichen Abschätzung ihrer einzelnen Thätigkeiten und Beschaffenheiten, wenn auch oft unbewußt, zusammen. Um den ursprünglichen Träger der sittlichen Wertbestimmung zu finden, muß auf das Objekt dieser Elementarurteile zurückgegangen werden, und als solches scheinen sich die einzelnen Handlungen darzubieten, die im Leben vorwiegend als sittlich oder unsittlich bezeichnet werden. Allein alsdann erschiene das Sittliche als vom äußeren Erfolge abhängig und das Sittengesetz würde, je strenger gebietend, desto unverständiger sein, weil der Erfolg nicht in der Macht des Menschen steht; abgesehen davon, daß, wie das Leben allenthalben zeigt, die nämliche Handlung zweier Menschen durchaus nicht gleichwertig zu sein braucht. Die Handlung ist noch zu zusammengesetzt, um das Subjekt des Werturteils zu sein: sie besteht aus dem Wollen, der Ausführung und dem Erfolge; die Momente, von denen abgesehen werden muß, sind die beiden letzten: das Subjekt des Sittlichen ist ursprünglich nur der Wille. Der Einwurf, daß das bloße Wollen nicht hinreicht, würde auf dem Misverständnis beruhen, daß es überhaupt ein Wollen gebe, daß nicht zur That werde, abgesehen von physischer Ohnmacht: das Wollen schließt seinem Begriffe nach den Versuch zur That, den summus conatus (Hobbes), d. i. die That selbst ein*). Wenn nun nächst dem Wollen auch das Begehren gelobt und getadelt wird, so geschieht dies nur, insofern es Vorstufe des Wollens ist, in das es übergeht, sobald das Begehrte für erreichbar gehalten wird, wenn aber die sittliche Beurteilung auch Gefühl und Gemütslagen trifft, so findet dies nur mittelbar und übertragener Weise statt, da der Wille, der Kern der Persönlichkeit, teils direkt, teils indirekt auf alles einzuwirken vermag, was in unserem Inneren vorgeht, daher dieses in allen seinen Erscheinungen vermöge seiner Beherrschbarkeit durch den Willen und in Rücksicht auf diese, der sittlichen Beurteilung unterzogen werden kann.

---

*) Lehrbuch der Psych. §. 41, S. 424.

Ein Werturteil nun, das über ein Wollen ergeht, trifft nicht das Objekt des Wollens für sich, denn dann müßte die nämliche Schätzung stattfinden, wenn dasselbe Objekt als zufälliges Ergebnis des Weltlaufes oder als Produkt von mechanisch wirkenden Kräften aufträte; ebensowenig aber ist das Wollen für sich ohne Rücksicht auf sein Gewolltes Gegenstand der Beurteilung: vielmehr wird ein Wollen gelobt oder getadelt, weil es sich gewisse Ziele mit Ausschluß anderer, die ebenfalls möglich sind, setzt, und in ihm ein bewußtes Überwiegen der einen Interessen über die anderen, jenen entgegenstehenden stattfindet, also insofern sich in ihm eine bestimmte Richtung und Rangordnung der Interessen ausspricht. Bei allen komplizierten Willensphänomenen, bei der Wahl, dem Entschluß, dem Plan u. s. w. sind es die Motive, die als sittlich oder unsittlich bezeichnet werden; Motive aber sind nichts anderes, als die Richtungen des überwiegenden Interesses, die uns beim Handeln leiten. Jeder Vorsatz kommt nur infolge des Übergewichts einiger Interessen über die ihm entgegenstehenden Antriebe zustande, und es ist demnach in ihm die Rangordnung der Interessen ausgedrückt, die uns innerlich bewegen. Damit sind die zwei Bedingungen der Sittlichkeit gegeben: die erste, daß in dem auf Sittlichkeit angelegten Wesen eine Mehrheit von Interessen vorhanden sei, die unter einander in Streit geraten können; und die zweite, daß ihm die Möglichkeit gegeben sei, die mehreren Interessen gegen einander zu halten, um sie zu vergleichen und zu wägen, also ein bestimmter Grad geistiger Bildung, der schlechtweg als Bewußtsein bezeichnet werden kann*), vermöge dessen es die Rangordnung der Interessen kenne, und feste Interessen besitze.

Aus einer falschen Auffassung der Bedingungen der Sittlichkeit ist die Lehre von der Wahlfreiheit hervorgegangen, deren Widerlegung zur näheren Bestimmung jener Bedingungen Anlaß giebt. Die Lehre von der Wahlfreiheit zeigt sich von vorn herein einer wissenschaftlichen Rechtfertigung darum unzugänglich, weil alles Ur-

*) Lehrbuch der Psych. §. 57, S. 663.

sachlose seinem Begriffe nach unfaßbar und unbegreiflich ist, und wir, selbst wenn wir jene Freiheit besäßen, auf wissenschaftlichem Wege nie dahin gelangen könnten, uns davon zu überzeugen. Daß aber Willkür der Wahl keine Bedingung der Sittlichkeit ist, ergiebt sich daraus, daß das Gute nicht schlechter, das Böse nicht besser wird, mag es Produkt willkürlicher Wahl oder notwendiger Gesetze sein, so wenig als ein Kunstwerk deshalb einen andern Wert erhält, weil der Künstler statt desselben auch eine stümperhafte Arbeit hätte machen können. Die Sittlichkeit, die einem Wesen zur Natur geworden ist, hat darum keinen geringeren Wert, und diejenige keinen höheren, welche durch Kampf und Entsagung teuer zu stehen kommt. Der Kampf, überhaupt der Kontrast des Guten und Bösen, giebt wohl Gelegenheit zu lebendiger, entschiedener Beurteilung desselben, aber diese Gelegenheit darf nicht mit dem Grunde der Beurteilung verwechselt werden. Die Sittlichkeit beruht auf einer festen und in bewußter Weise hergestellten Rangordnung der Interessen und wo diese im Denken und Handeln wirklich befolgt wird, da könnte die Willkür nur störend eingreifen, denn es ist der Sittlichkeit wesentlich, daß jene Rangordnung durchgängig und ohne irgend eine willkürliche Abweichung eingehalten werde: sittliche Güte des Willens setzt voraus, daß er vollkommen bestimmt werde durch das Gute als Motiv. Wer der Wahlfreiheit zur Sittlichkeit zu bedürfen glaubt, wird sich der Folgerung nicht entziehen können, daß von derselben dem Charakter, der Festigkeit jeder Art und der Festigung des Innern durch sittliche Erziehung stete Gefahr droht, wenn nicht dies alles geradezu unmöglich gemacht wird.

Die Freiheitslehre deutet die Aussprüche des Gewissens so, als ob in ihnen ein Andersgekonnthaben in der Vergangenheit läge, während in der That ein Andersgesollthaben durch sie gegeben ist. Die Möglichkeit der Pflichterfüllung in abstracto wird allerdings vom Gewissen behauptet, aber seine Aussprüche sind rein zeitlos; es sagt keineswegs: „so verworfen Du auch sein magst, Du kannst in jedem folgenden Augenblick vollkommen sittlich sein.“ Die Kontinuität der Lebensentwickelung läßt sich nicht durch Willkür ab=

brechen und jenes Können muß jeder in Abrede stellen, der die notwendige Mangelhaftigkeit aller Menschen anerkennt. Das Gewissen ist kein angeborenes und untrügliches Unterscheidungsvermögen des Guten und Bösen; die Geschichte der Individuen, wie der Menschheit, die Betrachtung der verschiedenen Temperamente, Stände und Bildungsstufen beweist unleugbar, daß sich seine Thätigkeit quantitativ und qualitativ ändert, daß es vor der That anders urteilt als nach der That, daß es einer Vorbildung fähig ist, infolge deren sich der Mensch auch zurechnet, was außer dem Bereiche seines Willens liegt. Das Gewissen entsteht im Laufe des Lebens, die Form seiner Thätigkeit sind die sittlichen Gefühle und die auf sie gegründeten Urteile. Das Sollen, welches in jedem Ausspruche des Gewissens enthalten ist, wird begründet durch die Anerkennung einer Regel als Musterbildes für unsere Willensrichtungen und Interessen; trifft die Vorstellung dieser Regel in uns mit der Vorstellung einer einzelnen Handlung zusammen, die wir ausgeführt haben, so entsteht ein Gefühl, das angenehm oder unangenehm ist, je nach der Einstimmung oder dem Widerstreit der einzelnen Handlung mit der Regel; dieses Gefühl begründet bei hinreichender Entwickelung des intellektuellen Lebens ein Urteil und dieses Urteil hat einen ethischen Charakter, wenn sein Gesichtspunkt, aus welchem der Wille beurteilt wird, nicht wie beim Klugheitsurteil durch einen äußeren Erfolg gegeben ist, sondern in der bestimmten Rangordnung der Interessen liegt, die sich durch die Willensrichtung im gegebenen Falle bekundet.

Die psychologisch notwendige Folge des gefühlten Widerstreites der That mit dem anerkannten Gesetze ist der Versuch, die That selbst wieder aufzuheben, was aber nur in Form des Wunsches geschehen kann: dies ist die Reue. Geschehenes ungeschehen zu machen ist an sich immer ein thörichter Wunsch, nur die Erkenntnis der eigenen Unsittlichkeit, die in der Reue mit diesem Wunsche verbunden ist, hat als Bedingung der Besserung einen sittlichen Wert. Wenn sie aber bis zur Zerknirschung fortgeht, die den Menschen gänzlich niederdrückt, und in rein passiven Schmerz versenkt, so ist sie nicht

nur nicht verdienstlich, sondern eine positive Unsittlichkeit: denn die Sittlichkeit verlangt zu jeder Zeit ein rüstiges Handeln, wozu es des Mutes und Vertrauens auf die sittliche Kraft bedarf.

Ein gewöhnlicher Einwand gegen die deterministische Ansicht besteht darin, daß sie die Moral des praktischen Lebens bedrohe, indem sie die Möglichkeit der Besserung durch die Überzeugung, aus einem jeden könne doch nur werden, was werden muß, aufhebe. Dem ist entgegenzuhalten, daß die Sittlichkeit und Unsittlichkeit des praktischen Lebens in Gefühlen, nicht in Theorieen über Freiheit und Notwendigkeit der menschlichen Handlungen wurzelt, daß ferner die deterministische Ansicht ebenso den sittlich regsamen Menschen in seiner Bahn erhalten und vorwärtstreiben, als unter Umständen dem Unsittlichen einen Vorwand, sich nicht zu bessern, gewahren kann, daß endlich diese Ansicht vom Seelenleben zeigt, wie alles, was aus dem Menschen wird, nur das notwendige Produkt seiner Vorstellungen, Gefühle und Neigungen ist, die jedoch durch den Willen beherrschbar sind und wie der Mensch, um einen sittlichen Charakter zu erwerben, ganz und gar an das gewiesen ist, was in seinem eigenen Inneren vorgeht.

Bei der damit zusammenhängenden Frage nach der Zurechnung ist hauptsächlich im Auge zu behalten, daß der Mensch selbst nichts ist außer seinen Vorstellungen und Willensthätigkeiten und ohne sie und daß er deshalb diesen nicht entgegengesetzt werden kann. Hält man dies fest, so ist die Einsicht nicht schwierig, daß die That dem Willen und mittelbar dem Wollenden, nicht aber der Wille dem Menschen zuzurechnen ist. Da das Wollen überhaupt nicht von außen an den Menschen gebracht werden, sondern nur in dessen eigenem Inneren entstehen kann, und also seinem Begriffe nach Selbstthätigkeit ist, so muß stets die That als Folge des Willens dem Thäter als dem Wollenden zugerechnet werden. Im geraden Verhältnisse der Unabhängigkeit des inneren Lebens von äußeren Einflüssen wächst die Zurechnungsfähigkeit; je mehr alles, was in uns vorgeht, auf einem festen, selbstangelegten Plane beruht, je größer das Gebiet des durch unseren bewußten Willen Beherrschbaren und je

kleiner das des Unbewußten wird, desto mehr werden wir zurechnungsfähig bis ins einzelne. Wie die Zurechnung, so hat auch die **Schuld**, welche durch Richtung der Selbstthätigkeit gegen das anerkannte Gesetz entsteht, ihre Grade, die sich teils nach der Entschiedenheit der Willensrichtung, teils nach der Klarheit der sittlichen Erkenntnis bestimmen. Gemeinheit und Rohheit, Schwäche und Nachlässigkeit verfallen mehr der Verachtung und dem Bedauern, als der sittlichen Verurteilung, der Stand der Unschuld ist nichts als der Stand sittlicher Unbildung. Vertiefung in das Böse und Erschwerung der Schuld ist erst mit dem Fortschreiten der intellektuellen Bildung möglich. Die Schuld, welche der Mensch durch eine einzelne Handlung auf sich lädt, pflegt mit Unrecht nach der einzelnen Absicht bestimmt zu werden, die er hatte; vielmehr richtet sich der Grund derselben nach der freilich im besonderen Falle nie vollständig zu bestimmenden Summe der Selbstthätigkeit oder des bewußten Wollens, welche als Bedingung der Möglichkeit jener einzelnen Handlung vorausgegangen ist. Eine einzelne Handlung kann streng genommen isoliert gar nicht beurteilt werden, weil mit psychologischer Notwendigkeit die Gesamtheit der früher aufgehäuften Schuld in sie eingeht und sie selbst erst hervortreibt als deren Produkt *).

Als eine Bedingung der Sittlichkeit bezeichnen diejenigen, welche meinen, daß alle Entwickelung in Gegensätzen fortschreite, das Gegenteil des Sittlichen, das Böse, an welches das Gute mit Notwendigkeit gebunden sei. So abstrakt genommen ist dieser Satz jedoch unrichtig, denn die Würde der Sittlichkeit ist in keiner Weise durch die Unwürdigkeit ihres Gegenteils bedingt und daß wir sie selbständig und ohne Beziehung auf ihr Widerspiel aufzufassen vermögen, zeigt der Gottesbegriff. Dagegen ist anzuerkennen, daß eine von aller Unsittlichkeit freie Entwickelung des Menschen allerdings nicht möglich ist. Der Mensch besitzt ursprünglich nur eine Summe

*) Über Freiheitslehre und Determinismus Lehrb. der Psych. §. 43, S. 459 f.; über das Gewissen das. §. 39, S. 401 und Allg. Päd. §. 14, unten S. 188.

ungeordneter und von einander unabhängiger Begierden: die Rangordnung der Interessen, welcher sie sich fügen sollen, ist ihm nicht von Anfang an bekannt, sondern entsteht und befestigt sich in ihm erst mit der allmählichen Ausbildung der sittlichen Einsicht und des sittlichen Lebens; was wir Vernunft nennen ist uns nicht ursprünglich und gleichkräftig mit der Sinnlichkeit gegeben, sondern entsteht erst an der Hand der Sinnlichkeit und ist ohne weitere Entwickelung dieser nicht möglich. Unvollkommen ist auch die Stütze der Entwickelung der Sittlichkeit, auf die der Mensch zunächst angewiesen ist: die Umgebung, in welcher er sich von Jugend auf bewegt; sie kann ihn durch Erziehung, deren Macht aber immer eine beschränkte ist*), nur auf den sittlichen Standpunkt heben, auf welchem sie selbst steht; sie kann durch Anbildung richtiger Gewöhnungen jene Rangordnung der Interessen vorbereiten; aber Gewohnheiten sind unbewußt wirkende Kräfte und führen für sich allein nicht zu einer durch Wahl festgestellten Ordnung des Innern, können überdies auch nie so umfassend und auf alle möglichen Fälle eingerichtet sein, um die Selbstthätigkeit entbehrlich zu machen. Der Fortschritt zur Sittlichkeit ist nun weiter vielfach bedingt und auf das Zusammenwirken mehrerer Faktoren gestellt: des Gefühls, der Erkenntnis, des Willens. Gefühle bilden die natürliche und unentbehrliche Grundlage für die sittliche Entwickelung; auf das Gefühl muß sich sogar die Herrschaft der Einsicht über die Begierden stützen, denn diese ist nur möglich, wenn auf der Folgsamkeit gegen die Einsicht ein überwiegendes Interesse ruht. Allein wer, wie Rousseau und Jacobi, meint, daß das Gefühl den Menschen von Natur sicher leite, und es also zur Erkenntnisquelle erhebt, zeigt einen Mangel psychologischer Einsicht, der direkt zu dem Satze des Protagoras führt: der Mensch ist das Maß der Dinge. Das Gefühl bedarf der Läuterung durch die Erkenntnis, die aber erst allmählich das Gefühlsleben nach sich gestalten kann. Dazu aber muß als drittes die Übung der Willensenergie treten; daß die Tugend praktisch geübt sein wolle, macht

*) Allg. Pädag. §. 4 unten S. 59 f.

Aristoteles mit Recht gegen Platon geltend. Unter der Rangordnung der Interessen, welche die Sittlichkeit fordert, ist nicht die theoretische Einsicht in dieselben zu verstehen, sondern die Einführung dieser Einsicht ins praktische Leben; seine Interessen ordnen heißt, sie durch Einsicht und Willen zu disziplinieren. Aber auch bei richtigem Zusammenwirken dieser Faktoren besteht das, was dem Menschen erreichbar ist, nicht in der vollkommenen Realisierung seiner sittlichen Ideeen, sondern nur in der sittlichen Güte seines Wollens, d. h. in dem dauernden Willen, sein Handeln von der Einsicht möglichst vollkommen abhängig zu machen und sich für das, was diese ihm zeigt, immer so anzustrengen, als das Maß seiner Kräfte ihm erlaubt*).

Die Darlegung der Bedingungen der Sittlichkeit, vorerst der objektiven, sodann der subjektiven, hatte den Zweck, der begrifflichen Entwickelung des Wesens derselben den Weg zu bereiten. Von wo diese anzuheben hat, ist schon bestimmt: es ist die psychologische Thatsache, daß im Innern des Menschen durch die Mannigfaltigkeit seiner Interessen der Grund zu einem Konflikte gegeben ist, bei dem es nicht sein Bewenden haben kann, der aber nur durch Selbstthätigkeit dauernd zu schlichten ist. Die Hauptklassen der wesentlichen Interessen des Menschen sind: die sinnlichen Interessen, welche sich zunächst auf die Befriedigung der physischen Bedürfnisse, dann auf Sicherung und Leichtigkeit dieser Befriedigung, endlich auf Genuß überhaupt richten, die intellektuellen, welche die Erweiterung der Einsicht nach jeder Richtung verlangen und sich um so mehr steigern, je mehr sich die gesamte Lebenseinrichtung von dem Stande der Intelligenz abhängig erweist; die gesellschaftlichen oder ethisch-politischen, von denen eine bestimmte Anordnung und Behandlung der persönlichen Verhältnisse verlangt wird, in die wir verwickelt sind; die ästhetischen, Produkte teils des Reichtums und Überflusses, teils des Bedürfnisses nach erhebender Erholung, endlich die religiösen, hervorgehend aus dem Drange nach

*) Über die Entwickelung der Sittlichkeit im Individuum, Lehrbuch der Psychol. §. 39, S. 383. Allg. Pädag. §. 6 unten S. 83. §. 11, S. 149. S. 295; in der Gesellschaft Anthrop. I. S. 474 343 f.; V S. XIV.

idealem Abschlusse des Lebens. Der Anlaß zum Streite dieser Interessen und zum Zwiespalte des Menschen in sich selbst liegt zunächst in dem Gegensatze, in welchen die sinnlichen Interessen zu einander treten, indem die Begierden einander bekämpfen und verdrängen; ferner in ihrem Gegensatze gegen die geistigen Interessen im allgemeinen; weiterhin in der Uneinigkeit und Unbefriedigtheit dieser letzteren: die intellektuellen drohen den Menschen zu isolieren, die ästhetischen versenken ihn in genießende Beschauung, während die ethisch-politischen zum Verwachsen mit anderen und zur Thätigkeit für die Gesellschaft forttreiben; auf allen Gebieten hindert der Streit der Ansichten den Fortschritt, Zweifel zerreißen das Gemüt, das Wissen bleibt Stückwerk, das Können unvollkommen, das edle Streben vergeblich, der Weltlauf drückt die liebsten Wünsche und gerechtesten Hoffnungen nieder*).

---

*) Vergl. S. XLVII f. Allg. Pädag. §. 5, S. 67. Lehrb. der Psych. §. 42, S. 445. In den Kollegienheften zur praktischen Philosophie giebt Waitz folgende nähere Bestimmungen über die Interessen: „In dem Einzelnen sind jene wesentlichen Interessen nach individueller Eigentümlichkeit und Bildungsgang verschieden entwickelt und besitzen verschiedene Verhältnisse; in der Geschichte der Menschheit aber sind sie das Bleibende und Treibende, bilden sich allmählich fort. Sie sind im Grunde dasjenige, was Hegel den Geist (Weltgeist) nennt; nur sind die Menschen als die selbständigen Träger und Fortbildner desselben zu betrachten, nicht er selbst als selbständiger Bildner der Natur und der Menschengeschichte“. Er bemerkt, daß, „weil der Mensch einer historischen Entwickelung unterworfen ist, jederzeit nur eine relativ vollständige Aufzählung der Triebe und Interessen des Menschen und also nur eine relative Bestimmung des höchsten Gutes möglich ist“. Zu den einzelnen Interessen bemerkt er daselbst: „Durch eine weise Natureinrichtung wird der Mensch durch die Verfolgung seiner *sinnlichen* Interessen selbst einer höheren Ausbildung notwendig entgegengeführt, denn sie führt teils ein Zusammenleben der Menschen herbei in Familie und Rechtsgesellschaft mit Teilung der Arbeit, teils treibt sie zur Veredlung der rohen Sinnlichkeit durch ästhetische Formen zu Schmuck und Verfeinerung des Lebens, teils wird sie zum unmittelbaren Hebel für die *intellektuellen* Interessen. Diese müssen sich um so mehr steigern, je mehr es klar wird, daß von dem Stande der Intelligenz zuletzt immer die gesamte Lebenseinrichtung abhängt. Alle Steigerung des Genusses und der Sittlichkeit, der Glückseligkeit beim einzelnen wie bei der Masse, jeder Kulturfortschritt beruht, insofern er nicht durch zu-

Durch selbstthätige Gestaltung seines Innern diesen Streit zu schlichten und die Einheit mit sich selbst dauernd zu begründen, ist die Forderung des Sittengesetzes. Sie ist darin begründet, daß das Innere des Menschen auf diese Einheit, obwohl sie von Natur nicht vorhanden, doch von Natur angelegt ist. Die Selbstthätigkeit des Menschen soll für das geistige Leben etwas dem Entsprechendes hervorbringen, was im leiblichen Leben die Natur nicht nur angelegt, sondern auch selber durchgeführt hat, einen Organismus.

Die Einheit des Menschen mit sich selbst, seine allseitige dauernde Befriedigung in sich ist der Gegenstand des höchsten der Werte, ist Ideal, Ursprung, Totalität aller anderen Werte. Sie ist das höchste Gut, so weit dieses sich von der Selbstthätigkeit des Menschen abhängig machen läßt; und darum auch Gegenstand der stärksten Begehrung, neben der alle anderen Begehrungen auf verschwindend kleine Werte gerichtet erscheinen. Da die Forderung der Einheit des Menschen mit sich selbst aus seinem Wesen entspringt, so folgt, daß sie, nicht an Zeit und Umstände gebunden, ohne Ausnahme und Unterbrechung an ihn ergeht und darauf Anspruch macht, alle seine Handlungen und Gedanken zu bestimmen. Sie ist — hierin vom Rechtsgesetz wesentlich verschieden — kein Erlaub-

---

fällige Umstände hervorgebracht wird, zuletzt immer auf einem vorausgehenden Fortschritte der Intelligenz. „Einsicht ist Macht". Mangel an Intelligenz bei der Masse macht Verbesserung ihres Zustandes unmöglich. Deshalb sind die intellektuellen Interessen wesentliche Interessen des Menschen. Die gesellschaftlichen (ethisch-politischen) sind wesentlich, weil der Mensch nur in Gesellschaft sich vollständig zu entwickeln vermag; er bedarf ihrer von Natur zum Genusse, zur Bildung der Intelligenz, zur Befriedigung im Leben überhaupt. Die ästhetischen Interessen sind notwendige Produkte, teils des Reichtums und Überflusses an sinnlichen Genußmitteln, teils des Bedürfnisses nach entsprechender Erholung und genügendem Ersatz der verbrauchten Kraft für denjenigen, welcher im unmittelbaren Dienste der beiden letzteren Arten von Interessen steht. Die religiösen Interessen machen sich dadurch notwendig, daß die drei letzten Klassen der Interessen nie vollkommen durch das wirkliche Leben befriedigt werden, weder einzeln noch zusammengenommen: daher Abschluß der Weltansicht und Befriedigung aller irdischen Wünsche im Glauben".

nisgesetz, welches sagte: „Du darfst alles thun, was dich nicht innerlich entzweit“, sondern ein positives Pflichtgebot: „Du sollst alles und nur das thun, was dich dir selbst einigt;“ somit läßt sie keinen freien Raum für gleichgültige innere oder äußere Handlungen übrig; denn alles Handeln wie alles Unterlassen wirkt direkt oder indirekt, entweder fördernd oder hemmend und störend auf die Einheit des Menschen mit sich zurück. Dasjenige, dessen sittliche Bedeutung nicht dem ersten Blick offen liegt, ist darum nicht sittlich-unnütz; der größte Teil des Lebens besteht aus Kleinigkeiten, die Gelegenheit zu großen sittlichen Thaten ist selten; auf diese warten und das Sittengesetz nur für sie sprechen lassen, heißt sittlich-träge sein. Das Sittlich-erlaubte bezeichnet nicht eine Gleichgültigkeit oder Bestimmungslosigkeit des Sittengesetzes rücksichtlich irgend welcher Handlungen, sondern nur die Unbestimmbarkeit der besondern Anwendung, die es auf die individuellen Zustände und Verhältnisse der Einzelnen finden soll; jeder Individualität ist die Bahn ihrer sittlichen Entwickelung vollkommen vorgezeichnet, aber diese ist wegen der Verschiedenheit der individuellen Grundlagen nicht für alle identisch, das Nichtidentische, aber darum keineswegs der Willkür des Einzelnen Überlassene, kann man die Sphäre des Sittlich-erlaubten nennen; indifferent ist dabei durchaus nichts, da es kein Handeln giebt, das nicht einen Einfluß auf die eigene oder fremde Gemütslage und Entwickelung gewinnt, einen sittlich-günstigen oder ungünstigen.

Gegen dies Prinzip könnte zunächst der Einwand erhoben werden, daß ruhige Einheit des Menschen mit sich selbst mit unsittlichem Handeln zusammenbestehen könne, wie das Beispiel des verhärteten Bösewichts zeige; dagegen ist zu erinnern, daß das Böse seinem Begriffe nach eine bewußte Entscheidung gegen eine anerkannte Norm des Wollens und Handelns ist, also auf einer inneren Entzweiung beruht und es demnach nur der Schein der Einheit ist, den die Verhärtung im Bösen erregt, da sie durch ein innerlich entzweites Leben hindurchgegangen ist. Auch ein zweiter Einwurf, daß nämlich in der Trägheit und dem zufriedenen Sinne der Beschränktheit das sicherste Mittel zur Einheit mit sich selbst

bestehen müsse, erledigt sich leicht: eine solche Gemütsverfassung bringt nur eine zufällige, jeden Augenblick der Störung ausgesetzte Einheit mit sich. Aber auch die stoische Apathie und das Geheiß, „nichts äußeres durchaus zu wollen", sind abzuweisen, da die starken Interessen der Sinnlichkeit und des Egoismus noch stärkerer Interessen als Gegengewicht bedürfen; jene Maximen enthalten nur das Richtige, daß nichts äußeres der Anker unserer Ruhe sein darf, daß unser inneres Leben seinen Schwerpunkt und sein Bewegungsprinzip in sich selbst tragen soll: der Kernpunkt aller Moral. Wollte man weiter einwerfen, daß eine und dieselbe Handlung von dem Einen ohne innere Entzweiung vollbracht werden könne, die bei dem Anderen, sittlich höher gebildeten, den Verlust der inneren Einheit nach sich zöge, daß also das Princip zur Beurteilung nicht ausreiche, so liegt darin das Richtige, daß sich allerdings zunächst an das Individuum nur die Forderung der Einheit mit sich selbst nach seinem besten Wissen und Können richten läßt — subjektiver Standpunkt der Beurteilung — aber daß damit die Forderung des Sittengesetzes noch nicht zum Schweigen gebracht ist, welches diese Einheit schlechthin fordert, als beruhend auf einer Einordnung jeder inneren Regung, Begehrung und Handlung in ein System von Zwecken, dessen Befolgung keine Möglichkeit eines inneren Konfliktes übrig läßt — objektiver Standpunkt.

Endlich könnte das aufgestellte Prinzip der Verwandtschaft mit dem Eudämonismus beschuldigt werden, weil es das Sittliche nicht unabhängig von der Selbstbefriedigung fasse. Dem gegenüber muß behauptet werden, daß allerdings der absolute Wert des Sittlichguten nur aus der absoluten Selbstbefriedigung entspringt, die es gewährt, wobei nur nicht an eine einzelne Selbstbefriedigung durch einen besonderen Willensakt, noch an einen passiven Genuß gedacht werden darf. Der Charakter des Eudämonismus liegt aber darin, daß er den Genuß als solchen zum Zweck des Lebens macht. Abgesehen davon, daß er durch Auffassung der umgebenden Welt als bloßes Mittel und durch die Isolation des Eigennutzes ein gesellschaftliches Zusammenleben unmöglich macht, widerlegt er sich durch die Natur-

bestimmtheit des Menschen, welche für rasche Abstumpfung der sinnlichen und geistigen Genußfähigkeit gesorgt und dem Genusse die ihm feindliche Sättigung zur steten Begleiterin gegeben hat. Die Forderung der inneren Einheit des Menschen mit sich selbst verhält sich rigoristisch zu jedem Verlangen nach Genuß als solchem, weil dieser als eine bloß momentane Befriedigung jener Einheit ebensowohl stören als fördern kann; aber sie gesteht dem Eudämonismus allerdings zu, einmal, daß der Mensch fortwährend in dem Streben nach einem dauernd befriedigenden Zustande begriffen ist und daß ohne Antizipation einer erwarteten Befriedigung überhaupt gar kein Wollen und Handeln irgend welcher Art zustandekommen kann; und ferner daß, so gewiß die Einheit mit sich selbst nicht in leidendem Genusse, sondern nach dem herrlichen Aristotelischen Begriffe der Sittlichkeit in vollkommener Ausbildung und dauernd regsamer Anstrengung aller Kräfte besteht, doch auch der Genuß einen Wert erhalten könne und zwar als Wiederersatz verbrauchter sittlicher Kraft.

Die dauernde Einheit des Menschen mit sich besteht in der Widerspruchsfreiheit des Wollens in sich selbst und der Zusammenstimmung desselben mit der Einsicht und läßt sich in diesem Sinne auch als innere Freiheit bezeichnen*). In derselben liegt eine Reihe von Voraussetzungen, welche die Analyse des Begriffes aufzeigt und die auf ebensoviel Pflichten führen, deren dauernde Ausübung die individuellen Tugenden erzeugt.

Die erste und allgemeinste Pflicht, welche sich aus der Idee der inneren Freiheit ergiebt, ist die der Selbstbeherrschung, deren hauptsächlichstes Objekt die Begierden aller Art sind, vorzüglich die sinnlichen, von denen die Ordnung des inneren Lebens und die Einheit des Menschen am stärksten und häufigsten bedroht wird. Der nächste Zweck hierbei ist das allgemeine Maßhalten in der Befriedigung der Begierden, durch das nicht allein jedes Anwachsen einer solchen zu unzwingbarer Macht gehindert, sondern auch auf

*) Allg. Pädag. §. 5, unten S. 69.

der Basis einer festen äußeren Lebensordnung ein möglichst ungestörter Verlauf der organischen und physischen Funktionen herbeigeführt wird. Es liegt hierin nicht nur die Gesundheitssorge und die Aneignung und zugleich Überwachung fester Gewohnheiten, die, für alle höheren Thätigkeiten unentbehrlich, doch leicht dem bewußten Nachdenken die Herrschaft über das innere Leben wieder entwinden, sondern auch das, was man Kultur der Sinnlichkeit nennen kann, nämlich die Pflicht, alle Genüsse so abzumessen, daß sie der Hebung und Wiederherstellung der sittlichen Arbeitskraft dienen.

Die Beherrschung der Begierden, als deren Frucht die Tugend der Mäßigkeit zu bezeichnen ist, sichert aber nur noch unzureichend vor innerer Unfreiheit, denn es können sich aus kleinen, kaum bemerkbaren Anfängen Züge entwickeln und festsetzen, ehe sie jener Kontrolle unterworfen werden. Dadurch macht sich die ungleich schwierigere feinere Selbstbeherrschung nötig, welche sich auf die Beobachtung und Analyse unseres Gedankenlaufes, der Verkettung unserer Gefühle und Neigungen, der Hebung und Senkung unserer Stimmungen und Wünsche gründet, um überhaupt nichts im Gebiete des inneren Lebens zu Kraft kommen zu lassen, was der Einheit mit uns selbst gefährlich werden kann*). Die Frucht dieser auf Selbstkenntnis gestützten inneren Polizei ist die Besonnenheit, welche die Freiheit der Entschließungen auch den eigenen Neigungen und Stimmungen gegenüber zu bewahren und alles abzuhalten weiß, was die Unbefangenheit des Urteils trüben kann. Eine Folge derselben ist die Entschlossenheit, welche nach sorgsamer Wägung der Gründe vor dem Handeln, im Handeln selbst mit sich fertig und abgeschlossen ist, das Widerspiel des Schwankens und der unsicheren Ängstlichkeit, die in Zweifel und Streit mit sich zurückfällt, wenn es zum Handeln kommt. Der Mut, soweit er eine Tugend und nicht eine Temperamentseigenschaft ist, fällt mit der Entschlossenheit zusammen; Ruhe, Standhaftigkeit, Beharrlichkeit sind ihre besonderen Seiten.

*) Lehrbuch der Psych. §. 58, S. 673.

In dem Maße, in welchem diese Forderungen erfüllt werden, kann die sittliche Reinheit der Gesinnung entstehen, welche einerseits auf der Beseitigung von Nebenmotiven, die bewußt oder unbewußt mit den sittlichen Motiven sich zu verschlingen und diese zu trüben drohen, andrerseits darauf beruht, daß das Schlechte, wenn und wie es auch gedacht werden mag, immer begierdelos und nur als Gegenstand des sittlichen Widerwillens gedacht wird.

Zeigte sich somit die innere Freiheit als Freisein von Begierden und Affekten, von Gefühlswirkungen und Stimmungen, von Schwankungen und Ängstlichkeit, von bewußten und unbewußten Nebenabsichten, so ist sie nunmehr als Freiheit von Inkonsequenz und Irrtum zu charakterisieren, als welche sie die Pflicht der theoretischen Durchbildung auferlegt*). Jede theoretische Verkehrtheit und jeder Irrtum kann unter Umständen praktisch schädlich werden. Wem der Zweifel das Gemüt zerreißt, wer irre geht in der Wahl der Mittel für seinen Zweck, wer unmögliche oder mit einander unverträgliche Zwecke verfolgt, kann nicht einig mit und in sich sein oder bleiben. Um dies zu vermeiden, wird streng genommen erfordert, daß jeder Konflikt der Überzeugungen durch Durchbildung des Gedankenkreises im voraus beseitigt und nichts Fragmentarisches mehr in unserem Wissen sei, eine unendliche Aufgabe, für deren annähernde Lösung es jedoch nicht sowohl auf den Umfang des Materials, des historischen Wissens, als auf den bündigen Zusammenhang unserer Hauptgedanken ankommt; namentlich derjenigen, welche für unsere Lebensansicht im ganzen prinzipiell bestimmend sind. Theoretische Durchbildung ist die unentbehrliche Grundmauer der Sittlichkeit, und der nicht wissenschaftlich Gebildete kann nur zu einer niederen Stufe der inneren Freiheit gelangen, die auf Gefühlen beruht, welche ihm die Richtigkeit gewohnheitsmäßiger sittlicher Maximen verbürgen.

Die Idee der inneren Freiheit, als das regulative Prinzip für das Innere des Individuums, weist selbst über sich hinaus auf

*) Vgl. Allg. Pädag. unten S. 295. Lehrb. d. Psych. S. 684.

andere, einer Mehrheit von Individuen geltende Ideeen, insofern als die Aufgabe, das eigene Innere einheitlich zu gestalten, bei der vielfältigen Bedingtheit des Menschen durch die Verhältnisse zu anderen voraussetzt, daß diese Verhältnisse so geordnet werden, daß die in ihnen vertretene Gemütsmacht die innere Einigung nicht störe, sondern dauernd mit ihr ins Gleichgewicht gesetzt werde. Es geschieht dies mittels der Erweiterung der eigenen Persönlichkeit, welche die Natur selbst vorbereitet hat durch das Gesetz, daß die vorgestellten Zustände anderer auf unsere eigenen zurückwirken, und das Bild der fremden Befriedigung eigene Befriedigung, das des entgegengesetzten Zustandes diesen selbst in unserm Inneren hervorruft. Auf dieser Erweiterung oder Kontinuirung der eigenen Persönlichkeit in die zweite hinein, beruht die Idee des Wohlwollens, das Prinzip der sozialen oder generellen Sittlichkeit, nach welchem alle Verhältnisse der einzelnen Personen gestaltet sein wollen und welches die durchgängige Übereinstimmung der Gesinnung mehrerer Individuen und deren innere Durchdringung verlangt, also das nämliche für einen Kreis von Personen, was die innere Freiheit als Prinzip der individuellen Sittlichkeit für den Gedanken- und Interessenkreis des Einzelnen fordert*). Das Wohlwollen ist allgemein, weil es nur bedingt wird durch das Bild eines fremden Gemütszustandes als Beziehungspunkt für die eigene Gesinnung, und erstreckt sich zunächst auf jeden Einzelnen als Einzelnen. Durch seine Allgemeinheit bleibt es auch dem Übelwollenden gegenüber unverändert, so sehr dieser auch seinerseits der angestrebten Einigung in der Gesinnung widersteht. Insofern die Menschen sich nicht als Persönlichkeit überhaupt gegenüberstehen, sondern als Personen mit besonderen Individualitäten, deren Berührung mit einander häufiger oder seltener, näher oder entfernter, innerlicher oder oberflächlicher sind, ergeben sich verschiedene Abstufungen der Personenverhältnisse, von entfernter Bekanntschaft bis zu inniger Freundschaft und

---

*) Allg. Pädag. §. 5, unten S. 70; vergl. Lehrbuch der Psych. §. 393. S. 393 u. 411 f.

spricht gleich sehr der Idee der inneren Freiheit, wie der des Wohlwollens, welche der Lügende beide verletzt, indem er seine Rede in Widerspruch mit seinen Gedanken setzt, also eine Spaltung in sich hervorruft, und der inneren Einigung der Individuen unter einander Hindernisse bereitet. Die Pflicht der Wahrhaftigkeit bleibt indessen stets eine bedingte Pflicht, weil alle Gedankenmitteilung in sittlicher Rücksicht nur darauf angelegt sein will, daß die innere Einigung des Menschen, welche das Wohlwollen erstrebt, entweder positiv vorbereitet oder wenigstens nicht gehindert werde; weshalb die plumpe Aufrichtigkeit des Groben so wenig löblich ist, als die zu stark auftragenden Phrasen der konventionellen Artigkeit etwas Verfängliches haben, da sie von niemand wörtlich verstanden zu werden pflegen. In Rücksicht der Notlüge ist zu bemerken, daß die Not, welche eine Lüge erlaubt machen könnte, niemals eine selbstverschuldete, noch auf die Gefährdung eines Vorteils beschränkt sein darf, daß ferner die Notlüge in der Falschheit und Schechtigkeit des Gegners keinen Entschuldigungsgrund findet, daß ihr endlich vielfach entgangen werden kann durch direkte Abfertigung des indiskret Fragenden und durch taktvolles Benehmen, das schwierigen Gesprächen und Verhältnissen auszuweichen versteht*).

Der sittliche Wert der Ehre beruht darauf, daß die gesellige Stellung und Wirksamkeit jedes Einzelnen wesentlich abhängt von dem Bilde, das alle Übrigen von ihm haben; daher ergiebt sich die Pflicht, die eigene Ehre zu schützen und fremde nicht allein unangetastet zu lassen, sondern sich in den Formen der Geselligkeit, welche zum charakteristischen Ausdrucke der Personenverhältnisse bestimmt sind, so zu bewegen, wie es die dem Einzelnen zukommende Ehre verlangt**). Doch darf die Erfüllung dieser Pflicht nicht zur Verletzung der Wahrhaftigkeit führen: denn es ist von hohem Werte, daß die öffentliche Meinung möglichst richtige Bilder von den einzelnen Personen erhalte und entwerfe, und jeder soll durch Geradheit

*) Allg. Pädag. §. 14, unten S. 194 f., Lehrb. d. Psych. §. 39, S. 401.
**) Allg. Pädag. §. 12, unten S. 174, Lehrb. d. Psych. §. 39, S. 402.

des Urteils über andere und durch sein Betragen gegen sie hierzu seinen Beitrag liefern.

Schon die Pflicht gegen die eigene wie gegen die fremde Ehre weist, obwohl zunächst auf ein Personenverhältnis bezogen, doch über dieses hinaus, da sie eine bestimmte Stellung und Wirksamkeit des Einzelnen innerhalb eines Gesellschaftsganzen voraussetzt; für ein solches aber ist durch die Idee des Wohlwollens unmittelbar die Forderung einer allgemeinen gegenseitigen inneren Durchdringung ebenso gegeben, wie für jedes Individuum, das als einzelnes einem zweiten gegenübertritt.

Unter allen menschlichen Gesellungen aber läßt sich diese Forderung auf annähernd vollkommene Weise nur in der Ehe und der aus ihr hervorgehenden Familie erfüllen. In Rücksicht ihrer physischen Organisation, wie in dem Entwickelungsgange und den Eigentümlichkeiten ihres psychischen Lebens sind die beiden Geschlechter so angelegt, daß sie sich gegenseitig ergänzen und daher nur in Verbindung miteinander ihre volle Befriedigung finden können. In diesem Verhältnisse, welches das vielfältigste und innigste gegenseitige Eingehen des Gemütslebens je zweier auf einander möglich macht, das überhaupt unter Menschen erreichbar ist, liegt nächst der Rücksicht auf die Erhaltung der bürgerlichen Ordnung der Grund, weshalb die Ehe ihrem sittlichen Zweck nach notwendig monogamisch ist. Die aus der Ehe entspringenden Kinder, deren Anzahl von sittlicher Seite durch die Pflicht beschränkt wird, für deren Erziehung in vollem Umfange zu sorgen, wachsen zwar aus der ursprünglich unmittelbaren Einheit allmählich heraus, in welcher sie anfangs von Natur mit den Eltern stehen, aber indem sie sich hauptsächlich an dem Geistes- und Gemütsleben dieser erst heraufbilden, um zu selbständiger Persönlichkeit zu gelangen, bleiben sie sowohl mit den Eltern als unter einander durch ein festeres Band in ihrem inneren Leben verbunden, als mit irgend welchen anderen Personen, die außerhalb dieses Kreises stehen, so daß die Familie als diejenige größere Gesellung, als das geschlossene Ganze von Personenverhältnissen erscheint, in welchem allein die Einheit der Gesinnung bis

zum Maximum der Tiefe und Vielseitigkeit fortgebildet werden kann *).

In weit geringerem Maße ist dies innerhalb der umfassenderen Gesellungen möglich, in die das Individuum außerdem noch eingeht. Gleichwohl läßt die Idee des Wohlwollens auch in Rücksicht auf diese nicht nach von der Allgemeinheit und Strenge ihrer Forderung, auch hier die Personenverhältnisse so zu gestalten, daß Ein Geist alle beherrsche, daß Gesinnung und Willensrichtung eines jeden sich an die notwendigen und wesentlichen Zwecke aller, an die Zwecke der Gattung als solche hingebe, zumal da der Einzelne selbst nicht sowohl Produkt Einzelner, als vielmehr Produkt der ganzen Entwickelungsreihe ist, die der Naturlauf und das Menschenleben bis auf ihn herab durchgemacht hat **). Da nun der Einzelne sich unvermögend findet, um die Einheit des Geistes in der Gesamtheit der Menschen unmittelbar selbst hervorzubringen, so bleibt ihm als sittliche Aufgabe in seinem Verhältnis zu dieser nur übrig, jene durch seine Wirksamkeit anzubahnen und vorzubereiten. Er wird daher die bleibenden Zielpunkte seines Strebens so zu wählen haben, daß das Treibende und Bewegende in ihnen die allgemeinen Interessen der Gattung seien, deren Befriedigung das Menschenleben zustrebt, weil in ihnen allein alle auf dauernde Weise in der Gesinnung Eins werden und bleiben können. Darin liegt die Forderung, daß die Individualität mit allem, was zu ihr gehört, der Thätigkeit für den notwendigen Zweck der Gattung untergeordnet werde und nur diesem diene. Dies geschieht, indem der Einzelne einen Beruf ergreift, in welchen er seine ganze Kraft und sein ganzes Interesse legt, denn durch ein energisches Eingreifen solcher Berufsthätigkeit allein kann von seiner Seite wenigstens eines der wesentlichen Interessen der Menschheit seiner Befriedigung und damit diese selbst der allseitigen inneren Durchdringung, der Idee der Civilisation ***), entgegengeführt werden.

*) Vgl. All. Pädag. §. 15, unten S. 202 f. 208.

**) Anthropol. I. S. 202 f., 386 f., 475 f.

***) Anthropol. I. S. 480. Allg. Pädag. §. 5, unten S. 72 f.

Die wesentlichen Interessen des Menschen sind im Einzelnen nach seiner individuellen Eigentümlichkeit und nach seinem besondern Bildungsgange verschieden entwickelt und besitzen verschiedene Verhältnisse, in der Geschichte der Menschheit sind sie das Bleibende und Treibende und schreiten zu immer reicherer Entfaltung fort. Die Rangordnung, in welche sie eintreten sollen, hat nicht den Sinn, daß dem einen von ihnen erst vollständig Genüge geleistet sein müsse, bevor an die Befriedigung eines andern gedacht werden dürfe, sondern nur den, daß dem einen ein relativ höherer allgemeiner Wert für die Heranbildung der Menschheit zur Einheit des sittlichen Geistes zukomme als dem andern. Daraus ergibt sich, daß die Befriedigung der sinnlichen Interessen bloßes Mittel, obwohl unentbehrliches Mittel ist; ihre Befriedigung dient nur der Lebenserhaltung und dem Lebensgenuß der Einzelnen als solchen, während alles, was für die geistigen Interessen geschieht, unvergänglich in der Geschichte für die künftigen Geschlechter fortarbeitet; denn was an der Ausbildung der Intelligenz gewonnen wird, ist ein bleibendes, überlieferbares Resultat, das sich für die ganze menschliche Gesellschaft nutzbar machen läßt.

Der Fortschritt der Intelligenz macht es erst möglich, daß wir die äußere Natur und uns selbst körperlich und geistig in die Gewalt bekommen und auf andere tiefgreifenden Einfluß gewinnen; sie gibt uns richtige Zwecke für unser Handeln und zeigt uns den Gebrauch der geeigneten Mittel, je allgemeiner sie wird, in desto mehreren Fällen wird das Urteil der Menschen einstimmig, desto mehr wird der Streit abgeschnitten, desto gesicherter wird der stetige Fortschritt des gesamten Menschengeschlechts, da die innere Klarheit der Einzelnen wächst*). Möglichste Befriedigung der intellektuellen Interessen ist daher ein notwendiger Faktor des höchsten Gutes und zwar kann dabei kein noch so kleiner Teil neugewonnener Einsicht als unbedeutend zurückgesetzt oder verschmäht werden, teils weil nur durch die Vereinigung der Elementarteile ein System und eine

*) Anthrop. I. S. 470.

Übersicht großer Gebiete gewonnen wird, teils weil oft das Unbedeutendste dadurch Wichtigkeit erlangt, daß es den Eingang zu einer großen Theorie eröffnet. Trotz dieser Bedeutung der Intelligenz darf sie aber nicht als das einzig Wertvolle oder Höchste gelten — wie bei Aristoteles die θεωρία, bei Hegel das Selbstbewußtsein, — sondern ist überall nur Mittel und hat dem Leben als Zweck durchgängig zu dienen.

Die ethisch-politischen oder moralischen Interessen, d. h. diejenigen, welche auf Anordnung und Behandlung der persönlichen Verhältnisse gerichtet sind und deren Befriedigung direktes Mittel zur sittlichen Einheit des Menschengeschlechtes ist, sind die einzigen freistehenden, während alle übrigen der Anlehnung an sie als ihren Zweck bedürfen. Sie nehmen nicht allein den ganzen Menschen als Einzelnen in Anspruch, indem sie jede Thätigkeit innerlich und äußerlich auf das Ganze bezogen wissen wollen, sondern sie lassen den Einzelnen als partikulare Existenz nur insofern gelten, als er sich zum Gliede eines Ganzen macht, für das er wirkt und zwar so wirkt, daß er in dieser Wirksamkeit Wert, Zweck und Bestimmung seines Lebens findet. Die moralischen machen sich also alle anderen Interessen des Menschen dienstbar und erscheinen als deren Haupt- und Mittelpunkt; nur erst infolge und als Konsequenz eines ethischen Interesses soll der Mensch sein Interesse in ein Anderes: Wissenschaft, Kunst, Handwerk legen. Der Widerspruch, daß die ästhetischen und religiösen Interessen sich eine Unterordnung unter die ethisch-politischen nicht scheinen gefallen zu lassen, ist nur scheinbar, denn Kunst und Religion wollen nicht das wirkliche Leben gestalten, sondern über dasselbe hinausführen, sie wollen uns das im Leben vergebens gesuchte höchste Gut durch die Anschauung der Ideale, welche uns die eine im Bilde zeigt, und durch den Abschluß der Weltansicht, welche die andere herbeiführt, unmittelbar gewähren, um unser unbefriedigt bleibendes Streben durch feste Ruh- und Stützpunkte aufrecht zu erhalten. Beide sollen sich nicht allein des Widerstreits gegen die ethisch-politischen Interessen enthalten, sondern auch die Erhebung über die Wirklichkeit, die sie gewähren, nie in eine

Entfremdung vom Leben ausarten lassen, da sie vielmehr dessen Kräftigung und Beruhigung zu dienen bestimmt sind *).

Gleichmäßig und gleichzeitig für alle diese Interessen thätig zu sein, ist dem Einzelnen versagt; er muß seine Wirksamkeit, obwohl darum nicht seine Teilnahme, vorzugsweise auf eines derselben beschränken und konzentrieren, indem er einen Beruf ergreift. Der Beruf aber muß für den Einzelnen frei wählbar sein, damit er diejenige Thätigkeit für das Ganze zu der seinigen mache, durch welche die innere Einigung seiner Individualität am meisten gefördert wird, und keine Kollision zwischen der individuellen und gesellschaftlichen sittlichen Aufgabe entstehe; die Pflicht aber, einen Beruf überhaupt zu wählen, schließt eine solche Kollision aus, denn die wesentlichen Interessen des Ganzen sind dieselben, welche den Einzelnen; der zur Einigung mit sich selbst strebt, treiben, und er erhält durch den Beruf nur die Gelegenheit, mit seiner Hauptthätigkeit vollständig in demjenigen Interesse zu leben, das ihn innerlich am stärksten ergriffen hat.

Die Berufsarten oder Stände im Sinne der Ethik bestimmen sich nach den genannten wesentlichen Interessen der Menschheit.

Die Vertretung der sinnlichen Interessen in der Gesellschaft geschieht hauptsächlich durch Ackerbau, Industrie und Handel, die zunächst auf möglichst vollständige Dienstbarmachung der Natur, dann auf Sicherung und Ausbreitung leiblichen Wohlseins überhaupt gerichtet sind. Die Sorge für die intellektuellen Interessen übernimmt der Gelehrtenstand, der sich teils innerhalb der sogenannten Fachwissenschaften mit der Erforschung des empirisch-historischen Details, teils in der Philosophie mit der Ineinsbildung und Verarbeitung der Resultate jener zu einer wissenschaftlichen Gesamtansicht der Welt und des Menschenlebens beschäftigt. Der Lehr-

---

*) Über die Religion. Allg. Pädag. §. 20 unten S. 279 f., Anthrop. I. S. 322 f., 456 f., über die Kunst Allg. Pädag. §. 19 unten S. 263, Anthrop. I. S. 317, 469. Mit der Darstellung der menschheitlichen Interessen im Allgemeinen ist zu vergleichen der Abschnitt „Über die spezifischen Charaktere des Menschen" Anthrop. I. S. 307—334.

stand oder richtiger der Stand der Erzieher fällt mit ihm nicht zusammen, wiewohl beide mit einander verschmolzen sein können, was jedoch der freien Forschung wegen der notwendigen Abhängigkeit des Lehrstandes vom Staate leicht nachteilig wird; er dient in Verbindung mit dem Stande der Staatsbeamten für Gesetzgebung, Verwaltung und Justiz unmittelbar den sittlichen Interessen, indem beide Stände durch ihre Wirksamkeit die innere Durchdringung der Gesellschaft direkt herbeizuführen oder anzubahnen streben. Die ideale Erhebung über das wirkliche Leben endlich fällt den Ständen zu, welche die ästhetischen und religiösen Interessen vertreten, dem Stande der Künstler und der Religionslehrer.

Einem dieser Stände mit seinem Leben und seiner Thätigkeit anzugehören, fordert das Sittengesetz von jedem Individuum — zwar nur der Mann hat den Stand, aber die Frau teilt ihn — und wie derjenige, welcher dieser Forderung nicht genügen würde, um vielmehr seinen eigenen Genüssen als Einzelner ausschließlich zu leben, sich selbst zu einem objektiv völlig wertlosen Subjekte herabsetzen würde, so bestimmt sich der objektive — von dem subjektiven der Gesinnung wohl zu unterscheidende — Wert des Einzelnen überhaupt nach dem Verhältnis des sittlichen Werts des einzelnen Interesses, an das er sich mit seiner Thätigkeit hingibt.

Den kleinsten Kreis der Wirksamkeit hat die Berufsthätigkeit für die sinnlichen Interessen, die nur Einzelnen und einer bestimmten Zeit zu gute kommt; weiter sind die Wirkungskreise des Politikers, Pädagogen, Künstlers und Religionslehrers, deren gemeinsame Basis das Vaterland ist; der größte Wirkungskreis ist dem Gelehrten gegeben, der für die sittliche Kultur der gesamten Menschheit wirkt; aber auch für ihn bleibt das Vaterland der engere Kreis von Menschen nächststehender Bildung und Bildungsfähigkeit, deren Entwickelungsstufe die Bedingung der Möglichkeit seines universellen Wirkens ausmacht. So ist das Vaterland für alle der Boden, an dessen Erhaltung und Bearbeitung, wie die eigne Existenz, so das Gedeihen der kommenden Geschlechter und der Fortschritt der Kultur hängt.

Denken wir uns — und damit entwerfen wir das Bild des **höchsten Gutes** — einen Zustand der Gesellschaft, in welcher den Forderungen der Sittlichkeit durchgängig entsprochen werde, so finden wir in ihr alle Willenskräfte und Thätigkeiten der Einzelnen auf den Zweck des Ganzen, auf die Befriedigung der wesentlichen Interessen des Menschen gerichtet. Alle gehen alsdann nach Beseitigung jeder äußeren und inneren Entzweiung einem innigen Einleben in einander entgegen, jedem Einzelnen werden seine Interessen so weit befriedigt, als dies durch Selbstthätigkeit des Menschen in jedem besonderen Falle überhaupt geschehen kann und er selbst arbeitet ebenso für alle übrigen wie für sich an dieser Befriedigung mit; die natürlichen Ungleichheiten des Menschen sind nicht aufgehoben und ebenso wenig eine gewisse Zentralisation zum Zwecke des Ineinandergreifens der Kräfte und eine oberste Leitung, also dasjenige, was im Staate vorgebildet erscheint. Ein solcher Zustand wird freilich nie erreicht, sondern es bleibt bei einem fortwährenden Streben nach demselben. Dieses Streben vermag nur in dem Grade mit Stetigkeit und Sicherheit seinem Ziele sich zu nähern, als es sich in seiner Wirksamkeit durchgängig mit den Gesetzen in Übereinstimmung hält, an welche die Entwickelung der menschlichen Gesellschaft gebunden ist und als es namentlich diese Wirksamkeit fern von allem vagen Kosmopolitismus in weiser Selbstbeschränkung immer nur auf die nächsten und kleinsten Gesellschaftskreise berechnet, von denen aus sie erst mittelbar auf die größeren meist nur durch langsame Übertragung sich ausbreiten kann.

Wie zweckmäßig aber auch der Einzelne seine Thätigkeit für die Entwickelung des Ganzen einrichten und wie groß die Tragweite auch sein möge, welche dem von ihm ausgehenden Eingriffe in den Gang der Kulturgeschichte zukommt, er vermag durch seinen Willen die Bahn nicht selbst zu bestimmen und vorzuzeichnen, welche die Entwickelung dieser einschlagen soll. Zwar von den Menschen in ihrem Zusammenwirken mit einander und mit der Natur wird die Geschichte gemacht, aber alles Wollen und Wählen der Menschen fällt in diese selbst, steht nicht über ihr. Sehend oder blind,

wollend oder widerstrebend folgen sie ihrem Zuge, dessen Betrachtung den reinen sittlichen Sinn der religiösen Demut und Verehrung entgegenführt.

Mit Übergehung des zum Teil sehr lehrreichen und anziehenden Details haben wir uns darauf beschränkt, die Grundzüge von Waitz' Bearbeitung der Ethik, welche sich ja zu einer solchen der praktischen Philosophie erweitert, wiederzugeben, und es wird das Mitgeteilte hinreichen, um das Eigentümliche seiner Auffassung und Behandlung der Probleme dieser Wissenschaft erkennen zu lassen. So wenig sich darin die Verwandtschaft mit seinen übrigen philosophischen Arbeiten verleugnet, so ist doch nicht zu verkennen, daß sich in seiner Ethik ein Zug geltend macht, der bei jenen nicht in gleicher Weise hervortritt, das Streben nämlich, den Ergebnissen auch wesentlich abweichender Denkrichtungen gerecht zu werden und dieselben zu assimilieren. Während Waitz bei seinen psychologischen Forschungen in dem Vordringen in einer ganz bestimmten Richtung unter kategorischer, teilweise selbst herber Ablehnung der übrigen seine Aufgabe erblickt, zeigt er in der praktischen Philosophie unleugbar die Tendenz zwar nicht zu einer eklektisch-vermittelnden, aber doch zu einer solchen Betrachtungsweise, bei der fremde Standpunkte nicht schlechthin abgewiesen werden. Insbesondere erscheint der schroffe Gegensatz, in welchen er sich anderwärts zu der pantheistischen Richtung der neuen Philosophie setzt, beträchtlich gemildert und er sucht und findet nicht nur (wie in der Pädagogik) mit Schleiermacher Berührungen, sondern, wenn schon in bedingterer Weise, sogar mit Schelling und Hegel, die er auf anderen Gebieten zu bekämpfen nicht müde wird*). Man lernt Waitz in der Aus-

*) Außer der Polemik in seinen psychologischen Schriften vergleiche man die in den Abhandlungen: „Der Stand der Parteien auf dem Gebiete der Psychologie". Allg. Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur, Braunschweig 1852, Oktober- und Novemberheft, 1853, Augustheft, und „Die Stellung der Philosophie der Gegenwart aus dem Gesichtspunkte der nationalen Bildung." Deutsche Wochenschrift von Gödeke 1854, Heft 20.

einandersetzung mit zeitgenössischen Systemen der Ethik, welcher bald kürzere, gelegentliche, bald umfänglichere Aufzeichnungen gewidmet sind, von einer neuen Seite kennen und sowohl dieser Umstand, als der andere, daß die vorausgegangene Skizze seiner praktischen Philosophie dadurch in mancher Hinsicht erläutert wird, läßt es angemessen erscheinen, diesen Punkt näher ins Auge zu fassen.

Wie Waitz' Philosophieren im allgemeinen den bedeutendsten Impuls von der Herbartschen Lehre erhalten hat, so ist diese auch auf seine Ethik von nicht zu verkennendem Einflusse gewesen. In seiner Ansicht von der wesentlich verschiedenen Natur der theoretischen und der praktischen Philosophie, in der Stellung, welche er in letzterer der Pädagogik und Politik anweist, in der Bestimmung des Verhältnisses von Sittlichkeit und Religion, in der rückhaltslosen Vertretung des Determinismus gegenüber der Kant-Fichteschen Freiheitslehre macht sich diese Einwirkung sehr bestimmt geltend. Es ist ferner seine Ethik wie die Herbartsche wesentlich Ideeenlehre; wie jener bezeichnet er die grundlegende ethische Idee als innere Freiheit, faßt er die Nächstenliebe als Wohlwollen, das auf den Einklang der Gesinnungen zurückgeführt wird, erblickt er im Streit den Korrelatbegriff und Ausgangspunkt des Rechts, welches dadurch zu einem ausschließlich positiven wird und alle angeborenen Rechte ausschließt; ja auch in seiner Idee der Civilisation wird man das Kultursystem und die beseelte Gesellschaft Herbarts wiederfinden können.

Allein diese Konformität der Ansichten wird nicht darüber täuschen, daß dieselben in bezug auf sehr wesentliche Fragen auseinandergehen, und dies zum Theil gerade da, wo Einstimmung zu herrschen scheint. Was zunächst die Stellung der praktischen Philosophie betrifft, so gesteht ihr Waitz zwar eigentümliche Erkenntnisprinzipien zu, welche jedoch bei ihm durch theoretische Bestimmungen in einer Weise bedingt sind, wie das Gleiche von den Ausgangspunkten der Herbartschen Ethik nicht gilt. Diese letzteren aber — schlechthin gefallende oder mißfallende Willensverhältnisse — bezeichnet Waitz ausdrücklich als unzureichend, indem er bemerkt: „Bei der großen Verschiedenheit der Aussprüche des Gewissens darf man nicht mit

Herbart Ideeen als ursprünglich und grundlos Gefallendes an die Spitze der Ethik stellen, ohne die Notwendigkeit genau zu entwickeln, warum gerade dies und nichts anderes gefallen muß; auf den consensus aller darf man sich dabei nicht berufen, sonst gilt die Ethik nur für unsere Kulturstufe" *). Auch was er an anderer Stelle über das Apriorische anmerkt, findet auf die durch Konstruktion gewonnene Reihe der ursprünglichen Wertbestimmungen Herbarts Anwendung: „Was man für apriorisch ausgibt, ist nur dasjenige, wobei man in der Erkenntnis glaubt stehen bleiben zu müssen, was man als letztes Unerklärbares zum grunde legt; solche Grundsätze aber, die an die Spitze der besonderen Wissenschaften treten sollen, müssen stets erst aus der Psychologie, aus der Natur der Seele und den Gesetzen ihrer Entwickelung, abgeleitet werden." Es gilt Waitz die Lehre vom Menschen als die Grundwissenschaft, die einerseits auf Gesetze des Geschehens, andererseits auf Aufgaben führt, deren Spezifikation erst ein konstruktives Verfahren gestattet, eine Ansicht, in welcher Herbart eine Unterordnung der praktischen Philosophie unter die theoretische erblicken würde. Daß Waitz' Ansicht über jene grundlegende Lehre im Laufe seiner Forschungen Umgestaltungen erfahren hat, die ihn von Herbart noch weiter entfernen, wird später anzumerken sein.

Noch tiefer greifend ist seine Abweichung von Herbart in bezug auf die Bestimmung der Ideeen, trotz der teilweisen Beibehaltung ihrer Bezeichnung. Bei Herbart beruht die innere Freiheit auf der Übereinstimmung des Willens als des Gehorchenden mit der Einsicht als dem Gebietenden im sittlichen Menschen und er legt das größte Gewicht darauf, daß in diesem Gebietenden nicht wieder der Wille vorkomme, indem sonst Wille gegen Wille stünde, und die Stärke, nicht aber die Würde das Entscheidende wäre. Bei Waitz waltet letzteres Bedenken nicht ob; er geht von einer vielfachen inneren Aktivität aus, welche der Sittliche nicht sowohl einer von ihr verschiedenen Norm unterwerfen, als vielmehr in eine abge-

*) Vergl. auch Lehrbuch der Psych. §. 36, S. 338.

stufte Ordnung bringen soll, die eine Mehrzahl von Gliedern in sich begreift. Das Prinzip der Über- und Unterordnung ist bei Herbart durch die Idee der inneren Freiheit selbst gegeben, die nur insofern formal genannt werden kann, als die Einsicht, welche den Willen beherrschen soll, von den übrigen Ideeen ihre nähere Bestimmung erwartet: bei Waitz dagegen geben diese überhaupt erst das Prinzip der Rangordnung der inneren Strebungen an die Hand, und verhalten sich zu jeder Idee wie das Materialprinzip zum Formalprinzip. Herbart würde gegen Waitz einwenden, daß er bei einem gebietenden Willen stehen bleibe, und sich zu dem rein willenlosen Urteil über den Willen nicht erhebe, ohne welches der Streit im Inneren immer Streit bleibe*); während Waitz seinerseits ihm einwenden würde, daß mit der Übereinstimmung von Wille und Einsicht noch nicht alles gethan sei, da auch die Willensregungen unter sich harmonisch geordnet werden müßten, und daß die Einsicht selbst eine Macht in der Seele nur werden könne, wenn sie die Form des Interesses annehme. Das zweite Herbartsche Musterbild, die Idee der Vollkommenheit, vermöge deren die Stärke, die Mannigfaltigkeit und die Zusammenwirkung der Regungen absoluten Beifall erhält, findet bei Waitz keine Stelle, indem ihm die Bethätigung und Verzweigung der Interessen schlechthin und ohne Rücksicht auf deren normale Rangordnung nicht als lobenswert gilt, ihr Zusammenwirken aber, vorausgesetzt, daß es gemäß dieser Rangordnung geschieht, mit der Forderung der Idee der inneren Freiheit zusammenfällt, deren Erfüllung er nur bei einem starken und reichen Geistesleben für gesichert hält.

Könnte er insofern der Idee der Vollkommenheit als einer abgeleiteten eine Stelle geben, so thut er dies ausdrücklich mit der Idee des Rechts, die er zwar wie Herbart auf den Streit zurückführt, aber nicht wie dieser aus dem absoluten Misfallen des Streites erklärt, sondern als Ergebnis einer social-psychologischen Notwendigkeit dem Streit Einhalt zu thun, auffasst, womit er sich

*) Vergl. Herbart Werke, herausgeg. von Hartenstein, VIII. S. 248.

der Ansicht der historischen Schule, daß das Recht zunächst ein „Naturgewächs“ sei, anschließt.

Darum hat bei ihm das Recht nicht wie bei Herbart an sich eine verbindende Kraft, sondern erhält sie erst durch seine propädeutische Stellung zur Sittlichkeit. Ferner hängt damit zusammen, daß es von vornherein als gesellschaftliche Idee auftritt, also mit der bei Herbart davon wenigstens begrifflich unterschiedenen Rechtsgesellschaft zusammenfällt. Gegen die Herbartsche Ableitung des Rechts aus dem Verhältnis zweier Willen bemerkt Waitz: „Stellt man in abstracto einen Einzelnen einem andern Einzelnen gegenüber, so mögen sie in irgend welche Verhältnisse geraten, es entsteht kein Recht im eigentlichen Sinne. Das Kriterium des Rechts ist dies, daß es ein festgestellter und ausgesprochener Gemeinwille ist, durch welchen dem Einzelnen eine Sphäre der äußeren Thätigkeit allgemein zugestanden wird. Wenn zwei Einzelne in Streit geraten, so ist eine rechtliche Entscheidung nicht möglich, so lange sie allein stehen; wenn der Eine den Andern zum Sklaven macht oder mutwillig dessen Wirkungskreis stört, so ist dies moralisch „Unrecht“ — das Wort verführt dazu, es für ein Unrecht im rechtlichen Sinne zu halten — aber keine Rechtsverletzung, weil Recht erst durch gemeinsame (nicht notwendig formelle) Festsetzung entsteht. Das zwischen Zweien festgestellte Recht würde erlöschen, sobald der Eine von ihnen seinen Willen daraus zurückzieht; das faktische Unrecht würde die Existenz des Rechts in der That vernichten, da das Recht noch keine vom Einzelnen unabhängige Existenz — und eben dies ist ihm wesentlich — gewonnen hätte.“ „Die große Wahrheit der historischen Schule liegt außer ihrem Verdienste um die Entwicklung des positiven Rechtes in der Erkenntnis, daß es zum Charakter des Wesens wesentlich gehört, eine fest bestehende, bleibende Ordnung der äußeren Verhältnisse zu sein, die, der Willkür des Einzelnen enthoben, über allen schwebt, sie bindet; daß das Recht gleichwohl zu keiner Zeit etwas in sich beschlossenes, durch abstrakte Begriffe vollkommen und erschöpfend Fixierbares sei, wie die alten Naturrechtslehrer meinten, sondern einer Bildung und

Fortentwicklung durch das Leben (nicht durch Konstruktion aus Begriffen a priori) unterliege."

Gegen die Aufstellung einer Idee der Billigkeit, welche Herbart aus der Störung ableitet, die jede Wohl- oder Wehethat mit sich bringe, erklärt sich Waitz mehrmals mit Entschiedenheit. „Man sagt", heißt es in den Aufzeichnungen, „absichtliches Wohl- und Wehethun erheische stets eine Ausgleichung, Vergeltung, das Unvergoltene mißfalle unmittelbar. Sollte man dann das absichtliche Wohlthun nicht lieber unterlassen, um dieses Mißfallen nicht zu erregen? Ist der Thäter der Mißfallende, so hat er die Pflicht, ebenso viel Wohl wieder wegzunehmen, als er gegeben hat. Mißfällt nicht das Wehethun an sich, auch das unabsichtliche, weil das Leiden an sich mißfällt? Auch die unabsichtliche Wehethat glaubt der Sittliche wieder gut machen zu sollen. Jede Vergeltung seiner Wohlthaten, außer der durch Anerkennung und Dankbarkeit, würde den Sittlichen nur beschämen. Die Vergeltung erlittener Übelthaten bedarf, um sittlich zu sein, eines außer der Vergeltung selbst liegenden sittlichen Zweckes, sonst ist sie des „Übelwollens verdächtig". „Die Forderung einer durchgängigen Vergeltung ist so weit entfernt, eine sittliche Idee zu sein, daß sie vielmehr nur in einer Gesellschaft anerkannt werden kann, deren Gesinnung noch nicht zu sittlichen Idealen vorgedrungen ist." „Auf dem Gebiete der Sittlichkeit kann, weil es ganz und gar auf der Gesinnung beruht, von einer Vergeltung gar nicht die Rede sein, ausgenommen von derjenigen, welche als ein rein subjektives, im Grunde auf einem Irrtum beruhendes Phänomen im Bewußtsein des Menschen selbst liegt; denn für Gesinnungen, für die gute wie für die böse, giebt es durchaus kein äußeres Äquivalent; Lohn und Strafe aber können als solche dem Menschen nur von außen kommen. Sittlichkeit verlöre selbst ihre Würde, wenn sie belohnungsfähig wäre."

Die von Herbart auf die Idee der Billigkeit zurückgeführten Tugenden der Dankbarkeit und Wahrhaftigkeit, leitet Waitz, wie oben angegeben, von dem Wohlwollen ab, welches dadurch eine Erweiterung seiner Sphäre erhält. Wie wenig er in der näheren

Bestimmung auch dieser Idee mit Herbart zusammengeht, wird deutlich, wenn man sich erinnert, daß letzterer das Wohlwollen von der Sympathie als einem rein psychologischen Akte zu trennen sucht*), während Waitz seinem Prinzip gemäß diesen dem ethischen Verhältnisse gerade zur Grundlage giebt.

Es wäre müßig, die Reihe der gesellschaftlichen Ideeen, welche Herbart aufstellt, durchzugehen und mit dem, was bei Waitz Entsprechendes vorkommt, zu vergleichen, da beide Denker in der Grundvoraussetzung auseinander gehen. Bei Herbart sind jene Ideeen abgeleitete, durch Anwendung der ursprünglichen Ideeen auf eine Mehrheit von Vernunftwesen entsprungene und haben für das dem Individuum geltende Ideal der Tugend keine konstitutive Bedeutung**); bei Waitz dagegen ist die Idee der Civilisation gleich ursprünglich wie die Idee der inneren Freiheit und kann die Sittlichkeit des Individuums erst auf Grund derselben vollständig bestimmt werden. Er macht dem Ideale der „selbstgenugsamen Tugend“ denselben Vorwurf wie dem des Eudämonismus, nämlich, daß „Abschließung und Konzentration auf sich als Einzelnen immer als Egoismus und Partikularismus gegen die Gattung gerichtet bleibt, sei dieser Einzelne nun ein nach individueller Glückseligkeit strebender Thor oder ein resignierter tugendhafter Weiser. Die Befriedigung in der Isolation, sei es der Tugend oder des Genusses, mißlingt nach einem Naturgesetz und die Naturbestimmtheit des Menschen weist auf seine Bestimmung hin. Was der Einzelne seiner Naturbestimmtheit nach schon ist und selbst widerstrebend bleiben muß, Glied einer Kette, das soll er durch bewußtes Wollen, an die Gattung sich hingebend, werden, denn sonst würde sein Einzelleben es nicht über den Wert eines schönen Schauspiels hinausbringen.“ „Seinen materialen sittlichen Gehalt erhält der

*) W. VIII. S. 43.

**) W. I. S. 145 u. III. S. 380: „Der sittliche Mensch sucht zwar dem Ganzen sich anzuschließen; kann er es aber, so weit sein Wissen reicht, nicht auf würdige Weise: so ruhet er auf sich, in der Schätzung seines persönlichen Wertes.“

Einzelne erst durch den Beruf, den er ergreift; dieser bildet den Mittelpunkt seines ganzen Gedankenkreises und seiner Interessen; er könnte ihn nur zugleich mit seiner Individualität, mit seiner eigenen inneren Einheit und Sittlichkeit aufgeben.

Was Herbart darauf zu erwidern hätte, könnten wir aus denjenigen Stellen seiner Schriften entnehmen, in welchen er gegen Schleiermacher polemisiert*).

Schleiermacher, neben welchen danach Waitz zu stehen käme, findet sich zwar in des letzteren Aufzeichnungen nicht häufig namentlich erwähnt und wo es geschieht, öfter abweisend als beistimmend. Es wird seiner kosmischen Ethik, ganz im Sinne der Herbartschen Ausstellungen, zum Vorwurf gemacht, daß sie die Sittlichkeit in „gewissen Gestaltungen der Welt, in historischen Thaten, Effekten, überhaupt in Erscheinungen" anstatt im Innern des Menschen suche; gegen die von Schleiermacher ausgegangene Einteilung der Ethik in Güter-, Tugend- und Pflichtenlehre als drei selbständige Betrachtungsweisen, deren jede das ganze Gebiet der Ethik umfasse, einer Einteilung, der Herbart eine bedingte Berechtigung zugesteht**), verhält sich Waitz ablehnend, indem er geltend macht, daß die Güterlehre ihrerseits den Umfang der Ethik überschreite, weil viele und selbst sittliche Güter sich durch menschliches Wollen nicht erzeugen lassen, während diejenigen, bei denen dies der Fall ist, mit der tugendhaften Gesinnung zusammenfallen, daß dagegen die Pflichtenlehre diesen Umfang nicht ausfülle, da sich nur zu dem verpflichten lasse, was durch den menschlichen Willen direkt hervorgebracht werden könne: zu Handlungen, aber nicht zu Charaktereigenschaften und Gesinnungen***), daß mithin nur die Tugendlehre als adäquate

---

*) Man vergl. bes. Werke IX. S. 348 f.; ferner III. S. 355 f., 380 f., VIII. S. 328 f.

**) Werke II. S. 45, VIII. S. 238.

***) Treffend heißt es in den Aufzeichnungen zum Vortrage: „Der Mensch kann allerdings nicht mehr thun als seine Pflicht, aber sein kann er mehr als ein bloß pflichtmäßig handelndes Wesen, nämlich tugendhaft gesinnt."

Form übrig bleibe, der sowohl die Lehre von den Gütern, als die von den Pflichten, welche letzteren aus dem Wesen der tugendhaften Gesinnung zu entwickeln seien, einverleibt werden müsse. Noch weniger konnte Waitz der dialektischen Ableitung der Begriffe Gut, Tugend, Pflicht beitreten, welche Schleiermacher unternimmt; wie ihm überhaupt die kombinatorisch-konstruktive Methode der Ethik dieses Denkers nicht minder fremdartig sein mußte, als deren „historischer Styl", in welchem die Formel des Sollens als unzulässig beseitigt ist und von dem Sittlichen als einem Seienden gehandelt wird.

Daß trotzdem Waitz dieser Ethik ein sorgfältiges Studium zugewandt hat, ergiebt sich zunächst daraus, daß er in seinem System mehrfach Schleiermacherschen Bestimmungen Eintritt gestattet, und zwar auch solchen, die nicht etwa überhaupt Allgemeingut geworden sind. Wenn er als die Quelle des Rechts einen positiven Gemeinwillen und als dessen Aufgabe außer der Aufhebung des Streites in der Benutzung der äußeren Güter die erhöhte Dienstbarmachung der Natur zu sittlichen Zwecken bezeichnet, so ist in dieser von den übrigen Rechtslehren abweichenden Bestimmung die Einwirkung der Schleiermacherschen Lehre von der gemeinschaftlich-organisierenden Vernunftwirkung auf die Natur als der Grundlage des Rechts nicht zu verkennen. Auch darauf dehnt sich die Übereinstimmung aus, daß der Staat aus einer höheren, das Recht in sich aufnehmenden, organisatorischen Thätigkeit abgeleitet wird, welcher der, durch die bürgerliche Freiheit relativ werdende, Gegensatz von Obrigkeit und Unterthan zu grunde liegt, und wenn Waitz zwar nicht wie Schleiermacher, dem Staate die Gemeinschaften: des Wissens, der freien Geselligkeit und der Religion an die Seite stellt, so wahrt er doch diesen Bethätigungen der Gesellschaft im Staate freien Raum und giebt ihnen in den ethischen Ständen zum Teil besondere Träger. Noch ausgesprochener ist das Zusammentreffen beider Denker in der Auffassung der Familie als der vollkommensten ethischen Form und als des engsten, aber reinsten Abbildes des höchsten Gutes, in welchem alle sittlichen Thätigkeiten vertreten sind und von dem aus die Ethik den Weg

zur Betrachtung der Gesellschaft zu nehmen hat. Daß Waitz endlich, der Mahnung Schleiermachers gemäß, auch der Freundschaft und den Formen des geselligen Verkehrs ihre Stelle im Systeme der Ethik anweist, ist immerhin beachtenswert.

Doch diese Übereinstimmungen könnten an sich noch wenig erheblich erscheinen, da die Schleiermachersche Ethik eine Fülle von Material und einen Reichtum von Gesichtspunkten besitzt, woraus sich selbst derjenige vieles aneignen kann, dessen Standpunkt ein von derselben weit abliegender ist. Daß aber eine derartige eklektische Ausbeute in vorliegendem Falle nicht stattfinde, zeigt sich, wenn man die beiden Systeme im Ganzen vergleicht, wobei eine Verwandtschaft in wesentlichen Punkten zu Tage tritt.

Es ist ein charakteristischer Zug der Ethik Schleiermachers, daß er im Gegensatze zu denjenigen Systemen, welche dem höheren Vermögen im Menschen ein niederes entgegensetzen, dessen Aktivität nur soweit in Betracht kommt als sie von dem höheren Vermögen beschränkt werden soll, einen Standpunkt zu gewinnen sucht, von dem aus sich das menschliche Handeln nach allen seinen Richtungen und durchgängig ethisch bestimmbar zeige: diesen Standpunkt glaubt er in der Begriffsbestimmung gefunden zu haben, daß das Sittliche auf dem Hineinbilden der Vernunft in die Natur oder dem Ethisieren der natürlichen Welt bestehe. Die Sittlichkeit ist ihm eine weltbildende Arbeit, welche ebensowohl die technische Umformung der Natur, das künstlerische Schaffen, die wissenschaftliche Forschung, die Gestaltung des religiösen Glaubens als die Ordnung der menschlichen Verhältnisse in Recht, Staat und Verkehr in sich begreift, eine Arbeit, in welche ein Geschlecht nach dem andern, mit dem Vorgänger solidarisch verbunden, eintritt, die aber darum nie zu Ende kommt, weil in ihren Errungenschaften immer neue Antriebe zu weiterem Schaffen erstehen und jedes ethisch Gewordene immer zugleich ein ethisch Erzeugendes ist. Es entspricht dieser Fassung der sittlichen Aufgabe, daß das Subjekt ganz und ausschließlich, aber jedes in eigentümlicher Weise, in ihren Dienst gestellt wird und daß, da der sittliche Trieb immer

rege sein, das sittliche Thun in einem Zuge bleiben muß, kein Moment ohne ein solches sein und keine Handlung, ja keine Regung übrig bleiben darf, die als sittlich indifferent könnte angesehen werden.

Die Waitzsche Lehre, ebenfalls dem Gegensatz eines schlechthin höheren Prinzips zu einem niedern ausweichend, läßt zwar die Ethisierung der Natur in Schleiermachers Sinne nicht gelten, allein sie knüpft doch die sittliche Thätigkeit der Art an die Natur an, daß Naturwirkungen in jener fortgeführt, ergänzt, sublimiert erscheinen: die Aufgabe der individuellen Sittlichkeit beginnt da, wo der psychische Mechanismus der Ergänzung bedarf, da er zwar eine Vielheit der Interessen hervorbringen, aber ihre Harmonie nicht dauernd herstellen kann; die Idee des Wohlwollens fordert die Weiterführung dessen, was die Natur im Gesetze der Sympathie angelegt hat, die Ausdehnung der eigenen Persönlichkeit über sich in die fremde hinein; die sociale Sittlichkeit führt den Prozeß zu Ende, welchen Instinkt und Not begonnen und Recht und Staat, beide ebensowohl Naturprodukte als Vorarbeiten zur Sittlichkeit, fortgesetzt haben: die gesellschaftliche Ineinsbildung der Individuen, die wiederum ihr Prototyp dort findet, wo die Natur durch Wechselbeziehung zweier Individuen auf einander die stärksten Impulse der Durchdringung gegeben hat, in der Ehe und Familie. Der Breite der Basis der sittlichen Arbeit entspricht die Ausdehnung ihres Bezirkes: diese ist auch hier so groß wie das gesamte Gebiet des menschlichen Handelns, denn sie besteht in nichts anderem, als in der harmonischen Bethätigung der menschheitlichen Interessen; auch hier erscheint die Bewältigung der Natur, ihre geistige Durchdringung, Belebung und Ergänzung in Technik, Wissenschaft, Kunst und Religion ebensogut als Teil der sittlichen Gesamtaufgabe wie die Bethätigung des ethisch-politischen Interesses. Ebenso findet sich das protensive Wesen des Schleiermacherschen Ethos wieder, denn auch bei Waitz ist die Sittlichkeit wesentlich erzeugend und er findet einen Maßstab der Würde der Interessen darin, ob sie in der Gegenwart oder gar im Individuum ihr Ziel finden, oder weiter

wirken auf die kommenden Generationen*). Daß endlich auch bei ihm das Sittengesetz mit dem Anspruche der durchgängigen, obwohl durch die Individualität bedingten, Bestimmung des innern Lebens auftritt, vor welcher kein ἀδιάφορον besteht, braucht nach dem oben Mitgeteilten nicht wiederholt zu werden.

Wenn er nun ungeachtet dieser Übereinstimmung sich doch gegen die Ethik Schleiermachers im ganzen ablehnend verhielt, so hat dies seinen Grund darin, daß er sich die bei Schleiermacher sowohl als bei den übrigen Denkern von spinozistischer Richtung vertretene Auffassung des Verhältnisses des Individuums zur Gesellschaft nicht aneignen konnte, wenngleich dieselbe auf den Verlauf seiner Forschungen einen nicht unbedeutenden Einfluß ausgeübt hat. Bezüglich dieses Punktes ist sich Waitz nicht gleich geblieben, vielmehr lassen seine Aufzeichnungen erkennen, daß er seine Ansicht fortschreitend umgebildet hat. Dies zu verfolgen gewinnt dadurch ein besonderes Interesse, daß dabei eine Tendenz als das Treibende erscheint, welche wohl als die herrschende der Moralphilosophie unserer Zeit bezeichnet werden kann: die Tendenz, mit Überwindung des älteren Individualismus dem socialen und kollektiven Charakter der Sittlichkeit gerecht zu werden, ohne aber zugleich das Individuum zum bloßen Durchgangspunkte blind wirkender Mächte herabzusetzen, oder wie es Öttingen treffend ausgedrückt hat: zwischen den Extremen der socialphysischen Anschauung einerseits und der individualethischen andrerseits den socialethischen Standpunkt zu gewinnen**).

Was Waitz als den methodischen Gang der Ethik bezeichnet, daß sie nämlich vom Individuum ausgehe, aber zur Gesellschaft fortgetrieben werde (oben S. X), das gilt auch von dem Gange, den die Entwickelung seiner Ansichten genommen hat: er ist anfangs einer individualistischen Auffassung zugeneigt, aber gestattet mehr und

*) Oben S. LXIV, womit man vergleiche Anthrop. I. S. 480.

**) A. v. Öttingen. Die Moralstatistik und die christliche Sittenlehre. Ein Versuch einer Socialethik auf empirischer Grundlage. Erlangen. Zuerst 1868.

mehr socialethischen Elementen Zutritt. In dem ursprünglichen Grundrisse seiner Ethik bildet die psychologische Thatsache des Streites der Interessen im Individuum den alleinigen Ausgangspunkt und es wird von da sogleich zu den formalen Bedingungen der Sittlichkeit (Wille als Träger der Sittlichkeit, Freiheit, Gewissen, Zurechnung u. s. w.) fortgegangen; darauf folgt die Exposition der drei Ideeen, wobei auf die spekulative Verknüpfung derselben, die jedoch nicht eigentlich als Ableitung einer aus der andern bezeichnet werden kann, Wert gelegt, insbesondere die Idee des Wohlwollens als das überleitende Mittelglied zwischen der individuellen und generellen Aufgabe der Sittlichkeit behandelt wird. Nach diesem Plane ist auch im ganzen die Skizze der Ethik angelegt, welche sich in der „Allgemeinen Pädagogik“ (unten §. 5 S. 67 f., §. 6 S. 80 f.) eingeschaltet findet.

Eine Modifikation dieses Planes vorzunehmen, bestimmte Waitz ohne Zweifel die Erwägung, daß in demselben die Basis der Ideeenlehre zu beschränkt sei und daher bei der Entwickelung dieser, besonders bei der Idee der Civilisation, Begriffe angezogen werden müssen, welche als fremdartige auftreten, wenn sie nicht eine besondere Vorbereitung und Einführung erhalten. Er stellte darum dem Abschnitte über die Bedingungen der Sittlichkeit einen andern, die Hauptpunkte der Rechts- und Staatslehre umfassenden, voran, der wie jener die subjektiven, individualen, seines Teils die objektiven, socialen Bedingungen der Sittlichkeit darlegen sollte.

So wenig geleugnet werden kann, daß durch diese Erweiterung, welche der Ethik nichts weniger als zwei benachbarte Disziplinen einverleibt und ihr also beinahe den Umfang der ganzen praktischen Philosophie gibt, das Gleichmaß und der Tenor der Darstellung beeinträchtigt, ja gegen die Weisung der für die Ethik aufgestellten Methode gehandelt wird, welche dahin gehen würde, daß vorerst das Ideal, dann die Bedingungen seiner Verwirklichung dargestellt werden, so wenig ist doch der darin ausgesprochene Fortschritt zu verkennen. Daß diese neue Gliederung der Ethik, bei welcher die individual-ethischen Begriffe in der Mitte der socialwissenschaftlichen: Recht

und Staat auf der einen und Civilisation (generelle Sittlichkeit) auf der anderen Seite, zu stehen kommen, sich jener annähert, welche Hegel vornimmt: Recht — Moralität (subjektiver Wille) — Sittlichkeit (substantieller Wille*)) wird man weder auf Entlehnung, noch auf Zufall zurückführen wollen. Nach diesem Plane sind die Diktate, welche Waitz in seinen Vorlesungen zu geben pflegte, angelegt, denen im Wesentlichen der oben gegebene Auszug folgt. Erscheint dabei die Ideeenlehre noch nicht wesentlich modifiziert, so macht sich dagegen in den Aufzeichnungen zum freien Vortrage, zumal in solchen, welche späterer Zeit angehören, der Einfluß der Veränderung der Basis auf die Ideeenlehre mehr geltend. Entsprechend der doppelten Reihe der Bedingungen der Sittlichkeit werden deren beide Seiten, die individuale und sociale (universelle, generelle) einander bestimmter gegenüber gestellt und ihr Verhältnis als das von Form und Inhalt ausdrücklich bezeichnet, so daß neben die „abstrakte“ Begriffsbestimmung des Guten als Einheit mit sich selbst, die zweite „konkrete“ tritt als Einheit mit dem Zwecke der Menschheit als Gattungsganzen. Zugleich wird die Ableitbarkeit der socialen Sittlichkeit aus der individualen ausdrücklich verneint, in bezug auf das Wohlwollen aber, welches bisher das Mittelglied gebildet hatte, die Frage erhoben, ob nicht, „weil das Ganze aus Einzelnen besteht, die Sittlichkeit der einzelnen Personenverhältnisse erst aus der universellen (socialen) entwickelt werden sollte“, da „die Gesinnung gegen das Ganze erst von diesem auf die Einzelnen als Wohlwollen sich übertrage“. Es finden sich ferner Ansätze, die Lehre von den wesentlichen Interessen, welche mit dem, was Hegel den Geist nennt, verglichen werden, als die gemeinsame Basis der beiden Gestalten der Sittlichkeit, selbständig zu gestalten und zwar mit Ablehnung des konstruktiven Verfahrens, — welches dadurch ausgeschlossen wird, daß der Mensch einer historischen Entwickelung unterworfen ist — auf Grund der Anthropologie und Kulturgeschichte, welche somit neben der Psychologie als Voraussetzungen der Ethik

*) Hegel Encyklopädie §. 487. Werke VII. 2 S. 379.

anerkannt werden*); ferner findet sich die Andeutung, jenen Wissenschaften könne eine Philosophie der Geschichte an die Seite gestellt werden, welche „die psychologische Genesis, successive Entfaltung gegenseitige Einwirkung der allgemeinmenschlichen Interessen zu betrachten hätte in Vergleichung mit dem zeitweiligen und [dem] absoluten ethischen Ideal“ — Zeugnisse von dem wachsenden Bedürfnisse nach einer sorgfältigeren Bestimmung der socialwissenschaftlichen Begriffe. Ja es zeigt sich die Geneigtheit, den Ausgangspunkt der Ethik überhaupt in der Thatsache der menschlichen Gesellung zu suchen, da „die oberste Bedingung, aus der sich die Sittlichkelt entwickelt, ist, daß der Mensch ursprünglich durch Instinkt für den Menschen als gleichartiges Wesen ein Gegenstand eines besonderen Interesses ist**); es wird den älteren Moralphilosophen zum Vorwurfe gemacht, daß sie das höchste Gut aus der Betrachtung des Einzelnen abzuleiten unternahmen, ein Mangel, dessen Beseitigung ernstlich versucht zu haben Hegel als Verdienst angerechnet werden müsse, und angedeutet, daß umgekehrt die individuale Sittlichkeit erst aus der socialen verstanden werden könne.

Es heißt hierüber in den Aufzeichnungen: „Man hat von einer Bestimmung des Menschen gesprochen, als ob der Mensch seinem Wesen nach nur einer wäre, aber er ist seinem Wesen nach eine Vielheit: Familie, Geschlechtsdifferenz, Volk und Staat. Es giebt nicht eine Bestimmung des Menschen, sondern nur eine des Menschengeschlechts; nicht jeder hat dieselbe Bestimmung, sondern jeder ist ein Glied in der Gesellschaft; diese ist eine gegliederte: Berufsarten und Stände bilden die Gliederung, durch welche die Bestimmung des Geschlechts allein erreichbar ist: Zusammenwirken aller zu innerer Durchdringung, zu geselliger Lebenseinheit aller mit allen. Dies setzt innerlich ungestörte, kräftige Thätigkeit jedes einzelnen Gliedes voraus, dauernde Einheit eines jeden mit sich selbst, — objektive Sittlichkeit nur auf der Basis der subjektiven möglich.“

*) S. oben S. XXXIV Anm.

**) Vgl. Lehrb. d. Psych. §. 39 S. 388 u. 393.

Mit der wachsenden Bedeutung des socialethischen Elements in seiner eigenen Anschauung war für Waitz die Veranlassung gegeben, sich mit denjenigen Systemen, welche die Sittlichkeit vorzugsweise als Kollektivwirkung, als einen historischen, in der Gesellschaft sich abspielenden Prozeß fassen, auseinanderzusetzen, teils um sich über die Grenzen klar zu werden, welche seine Lehre trotz der Annäherung an jene von ihnen trennt, teils um den Vorzug seiner Ansicht geltend zu machen, in welcher dem individualethischen Element, von dem sie ausgegangen, die gebührende Stellung gewahrt bleibt. Das Interesse des Gegenstandes wird es rechtfertigen, wenn wir aus den einschlägigen Aufzeichnungen eine längere Stelle ganz mitteilen.

„Nach Schelling ist das Spiel der lebendigen Kräfte, der Reichtum der Gestalten, das Durchdringen des allgemeinen und besonderen, der Freiheit und Notwendigkeit dasjenige, was sein soll. Nach Hegel vermittelt der Gott von selbst das Vernünftige, der Mensch braucht sich nicht darum zu bekümmern. Wir haben hier das frappante Gegenstück zu der Flachheit des Kommunismus, der dem Einzelnen, der Individualität jeden selbständigen inneren Wert nimmt, ihn nur als Glied einer Kette achtet. Mag er aus seinem eigenen Leben ein vollendetes Kunstwerk machen, mit der großartigsten Gesinnung die angestrengteste Thätigkeit verbinden, er hat keine Bedeutung außer im geraden Verhältnisse des Effekts, den er auf das Ganze macht und nicht einmal dies, denn das Ganze lenkt ja der Gott, der Einzelne leistet trotz aller subjektiven Größe nichts und ist also nichts wert, wenn er nicht das Glück hat, in den Plan des Gottes zu passen. Die Sittlichkeit des Einzelnen hängt nicht von Wille, Gesinnung, Absicht ab, sondern vom Gelingen, vom Glücke.... Sie löst sich auf in die Hingebung an die allgemeinen Mächte, die in der Gegenwart herrschen, in die Hingebung an die Vorurteile und Leidenschaften des gegenwärtigen Zeitalters. Der Staat, wie er eben thatsächlich besteht, ist, wenn nicht die vollkommene Sittlichkeit, doch ihr höchster Ausdruck, der in der Gegenwart möglich ist, er ist der realisierte Gott, so weit für jetzt der Gott

überhaupt realisierbar ist. Legalität, politische Thatkraft und Schöpferkraft in Kunst, Wissenschaft, Industrie ist alles — aber auch dies nur, in soweit es von wirklichem Erfolg für das Ganze begleitet ist. Was der Einzelne außer dem Staate oder ohne Beziehung auf ihn ist, was er für sich selbst oder für Einzelne ist, das ist von keiner Bedeutung. Nur der Staatsmann ist ein Mann. Das Los der Frauen?! Emanzipationsbestrebungen als natürliche Folge davon.

„Das Wahre und Bedeutungsvolle aber an der Schelling-Hegelschen Ethik ist der Gedanke, daß Recht und Sittlichkeit nicht eine Ordnung subjektiver (äußerer oder innerer) Verhältnisse der Einzelnen, sondern objektive Mächte sind, die über das Ganze der menschlichen Gesellschaft gebieten und sich hier zu lebensvollen Organismen gestalten. Dieser Gedanke ist jedoch undeutlich und misverständlich ausgedrückt, er bedarf der Aufhellung. Betrachtet man wie Hegel diese Mächte als die realen Kräfte der Weltentwickelung, so bleibt unbegreiflich, wie man die Machtlosigkeit derselben erklären solle, die sich überall in der Geschichte zeigt, wie das Kämpfen und Ringen, das stete teilweise Mislingen der Realisierung ihrer Zwecke. Sie vermögen sich nie vollkommen, rein und allein durchzusetzen. Woher kommen die Widerstände gegen sie? Daher ist Schelling konsequenter in der Erklärung, da er ursprünglich einen Dualismus der wirkenden Urkräfte statuiert. Ferner fragt sich, mit welchem Rechte und in welchem Sinne Recht und Sittlichkeit überhaupt als objektive, reale Mächte betrachtet werden können. Eine Gesellschaft ist eine Vereinigung vieler, sie ist nichts außerhalb der Einzelnen, welche sie konstituieren und unabhängig von ihnen. Die Formen, welche sie annimmt, die Gesetze, welche in ihr herrschend werden, alle Veränderungen, die in ihr vorgehen, sind bedingt durch die innere und äußere, feste und wechselnde Beschaffenheit der Glieder, aus denen sie besteht. Alle Umbildung der Gesellschaft geschieht durch Umbildung der Gesellschaftselemente, durch Ein- und Austreten und innere Umgestaltung der Einzelnen. Wie sich der allgemeine Charakter, den eine Heerde von Thieren zeigt, zunächst

nach der Art derselben richtet, so auch der Charakter der menschlichen Gesellschaft. Jede Erfindung, die dem Ganzen zu Gute kommt, jeder neue Gedanke, jede neu hinzukommende Arbeitskraft wird von Einzelnen gegeben, geht von Einzelnen aus, obwohl die Wirksamkeit derselben von der Aufnahme abhängt, welche sie bei der Gesellschaft finden. Dieselbe Arbeitskraft leistet anderes, wenn sie Maschinen vorfindet als wenn nicht, derselbe Gedanke findet Anklang und wird praktisch oder wird theoretisch weiter verarbeitet, je nach dem schon vorhandenen inneren und äußeren Bildungsstande der Gesellschaft.

„Was der Einzelne auf die Gesellschaft wirkt, hängt demnach nicht allein von seinen individuellen Kräften und Talenten ab, sondern eben so sehr von der Fähigkeit der Gesellschaft, sich das anzueignen, was er produziert hat; umgekehrt hängt aber auch die Bildung der Kräfte und Talente des Einzelnen, also mittelbar auch das, was er für die Gesellschaft produziert, eben so sehr von dem Stande der Gesellschaft selbst ab, aus welcher der Einzelne seine individuelle Bildung saugt, als von der natürlichen Anlage, die er dazu mitbringt. Dies ist das Verhältnis der Wechselwirkung zwischen der Gesellschaft und den Einzelnen. Mit jeder neuen Geburt tritt ein System individueller physischer und intellektueller Kräfte in die Gesellschaft, eignet sich die vorhandene Bildung ganz oder zum Teil an und wirkt fort auf die Gesellschaft, und so findet eine Fortentwickelung dieser statt*).

„Hieraus ergibt sich: a) der Einzelne ist kein bloßes Produkt der Gesellschaft, aber er ist auch kein freier und selbständiger, von ihr unabhängiger Bildner derselben. Beherrschen und umbilden kann er sie nur wie die Natur, nämlich dadurch, daß er die in ihr bestehende Bildung in sich aufnimmt, die Gesetze erforscht, an die sie sich gebunden zeigt, und auf dieser Grundlage fortbaut (Grundlage der Politik); b) der Geist und die Gesetze, von denen die Gesellschaft jederzeit beherrscht wird, sind durchaus abhängig und ein bloßes

*) Vgl. Anthrop. I. S. 388 f., 449.

Produkt des Zusammenwirkens aller, sie bestehen nur dadurch, daß sie der entsprechende Ausdruck dieses Zusammenwirkens sind und daß sie deshalb, wenn nicht jeden Einzelnen, doch Alle im Ganzen befriedigen.

„Volksgeist, Staat, Sittlichkeit sind demnach als solche zwar unabhängig von jedem Einzelnen als Einzelnen — denn selbst der große Mann seiner Zeit kann nicht „abbrechen und neu bauen", sondern nur fortbauen — aber sie sind ganz und gar ein bloßes Produkt Aller, besitzen keine von allen Einzelnen verschiedene objektive Macht, sind keine selbständigen Agentien — der Geist der Gesellschaft ist nicht eine Kraft über Alle, sondern in Allen, allerdings aber über jeden Einzelnen.

„In diesem Sinne sind Recht, Sitte, Sittlichkeit objektive, reale Mächte: objektiv jedem Einzelnen gegenüber als fertige, obwohl noch unvollendete Produkte eines geschichtlichen Bildungsganges der ganzen Menschheit, real aber insofern der Einzelne wesentlich durch sie erzogen, von ihnen gebildet wird, als von Mächten, die auf die Gemüter Aller wirken durch Vorstellungen, Gesinnungen, Neigungen, die sie entstehen lassen und befestigen. Jener Ausdruck darf aber nicht zu den zwei Irrtümern führen, daß Recht und Sittlichkeit bereits vollendete Bildungen seien, denen sich der Einzelne nur zu fügen hat, wie einem Naturgesetz, während es umgekehrt gerade seine Bestimmung ist, sie in sich aufzunehmen und fortzubilden; und daß sie unabhängig von allen Einzelnen ein selbständiges Dasein und Leben haben. Sie sind sowenig selbständige Kräfte als die Lebenskraft, welche dem „Geist" in Hegels Sinne ganz analog ist, dagegen liegt in jenem Ausdruck dem Naturrecht gegenüber das Richtige und Tiefe, daß Recht und Sittlichkeit nicht auf bloßen Privatverhältnissen beruhen, sich nur im Privatleben kundgeben und daß man nicht aus abstrakter Betrachtung des Einzelnen oder einiger Einzelnen als solcher zu genügender Erkenntnis derselben gelangen könne." — —

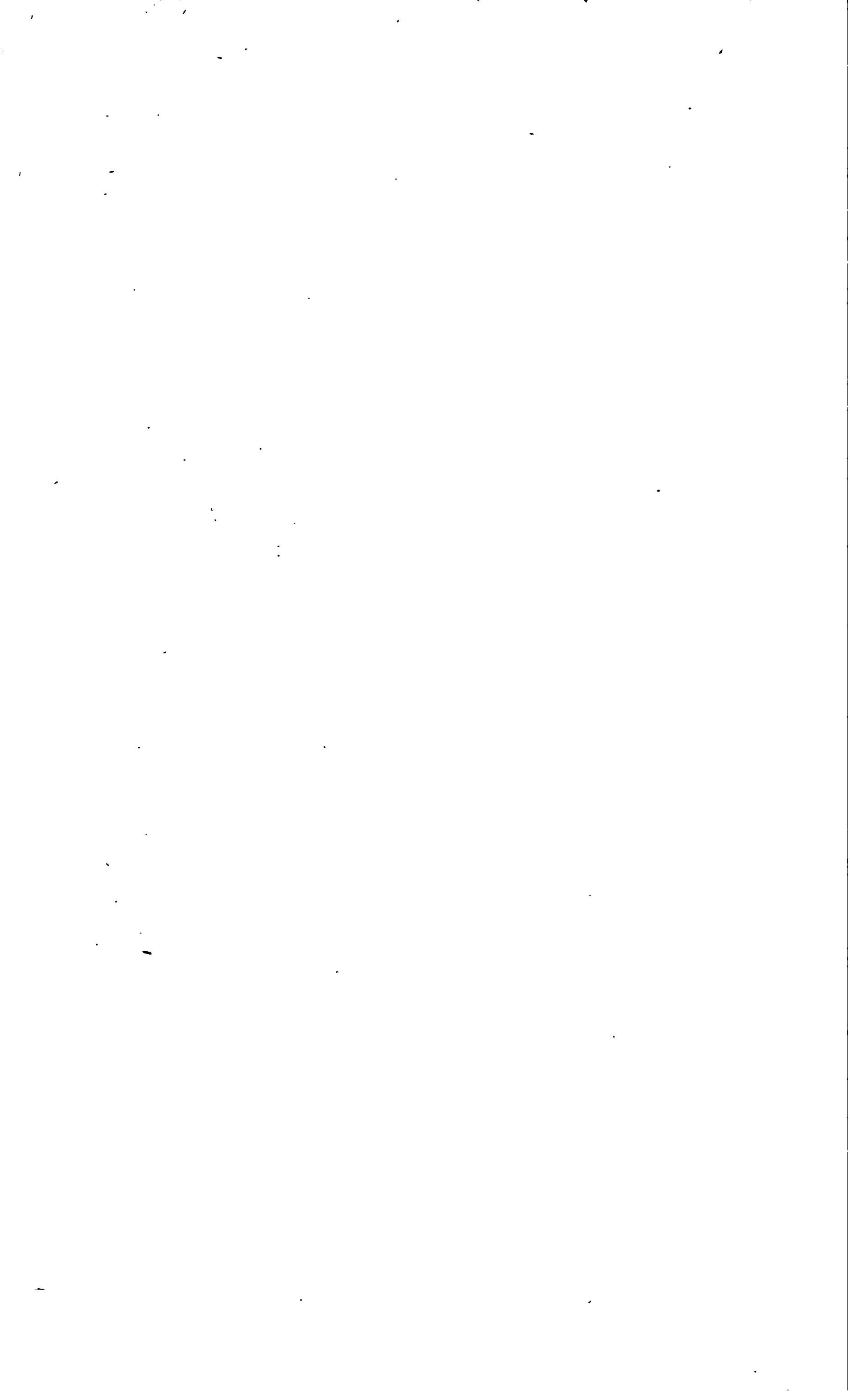
Das Abwenden von der abstrakten Betrachtung, welches in den Schlußworten gefordert wird, bezeichnet zugleich die Richtung, welche

Waitz' weitere Forschungen nahmen. Es konnte ihm nicht entgehen, daß es auch in den Untersuchungen über die Gesellschaft, die menschheitlichen Interessen, die Civilisation bei abstrakten Bestimmungen nicht sein Bewenden haben könne*), vielmehr die Herstellung einer breiten empirischen Basis ein unabweisliches Bedürfnis sei, zu der die naturwissenschaftlichen wie die historischen Disziplinen ihren Beitrag zu leisten haben; insbesondere aber mußte er sich auf eine Wissenschaft hingewiesen sehen, welche auf jenen fußend und sie vermittelnd, den Menschen da erfaßt, wo er aus dem Einzelleben in das sociale Zusammenleben eintritt und, als Naturgeschichte der menschlichen Gesellschaft, die Entstehung und die grundlegende Entwicklung dieser ins Licht stellt. Diese Wissenschaft fand er in der Anthropologie. Es ist darin, daß sich Waitz den weitschichtigen und mühsamen Studien zuwandte, aus welchen seine „Anthropologie der Naturvölker", das Werk, das seinem Namen die weiteste Verbreitung gegeben hat, erwuchs, mit nichten eine Abwendung von den wissenschaftlichen Bestrebungen, die ihn bis dahin erfüllt hatten, zu erblicken; jene Studien sind, wie keinem entgehen wird, der jenes großartige Werk näher kennen gelernt hat, in philosophischem Forschungsdrange unternommen; daß es aber vorzugsweise das Interesse an der praktischen Philosophie war, welches Waitz auf die neue und scheinbar fremdartige Bahn wies, wird durch das Vorstehende klar geworden sein.

Wäre es dem unermüdlichen Forscher vergönnt gewesen, mit der Ausbeute dieser Studien zur Ethik zurückzukehren und ihr endgültig den Stempel seines Geistes aufzuprägen!

---

*) Vgl. Anthrop. I. S. 13, 309 u. 475.



Inhalt.

I. Allgemeine Pädagogik 1852.

Einleitung.

Erster Teil.

Über Begriff und Zweck der Erziehung.

Zweiter Teil.

Von den Erziehungsmitteln.

Erster Abschnitt.

Die Bildung der Anschauung.

Zweiter Abschnitt.

Die Gemütsbildung.

I. Die negative Seite der Gemütsbildung.

II. Die positive Seite der Gemütsbildung.

Dritter Abschnitt.

Die Bildung der Intelligenz.

I. Vom Unterrichte überhaupt.

II. Von den Hauptgegenständen des Unterrichtes und deren Behandlung.

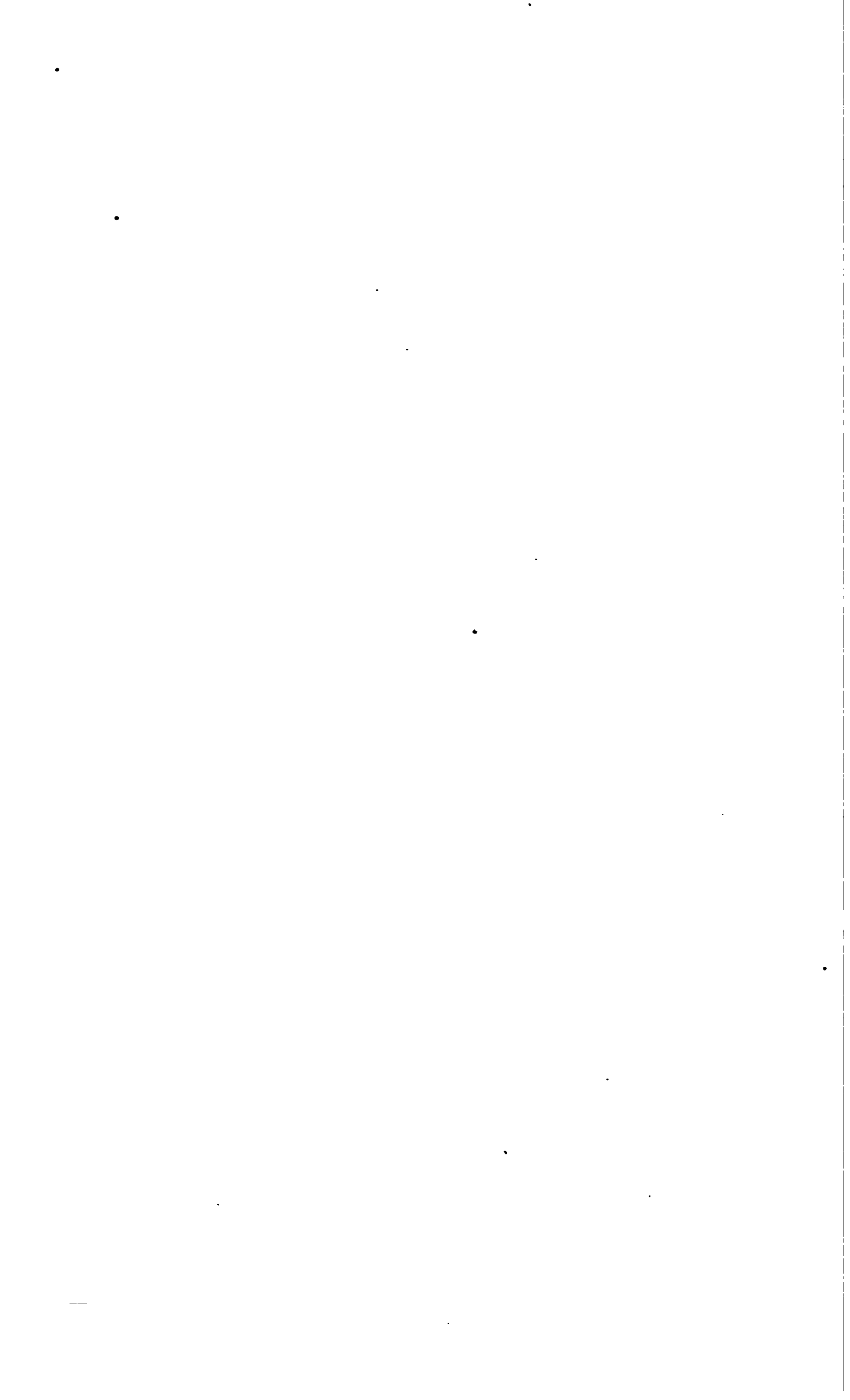
II. Kleinere pädagogische Schriften. 1848—58.

I.

Allgemeine Pädagogik.

1852.

„Erziehung ist ein großes Ganze unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum anderen pünktlich durchmessen sein will; es hilft nichts, bloß einige Fehler zu vermeiden.“



Wer an dem Fortgange der Kulturgeschichte, an der Zukunft der Menschheit ein Interesse hat, kann die gleiche Teilnahme der Erziehung der Jugend nicht versagen, denn auf der Jugend ruht die Zukunft des Staates und der Kirche, der Kunst und der Wissenschaft. Gleichwohl sind die Versuche einer wissenschaftlichen Bearbeitung der pädagogischen Probleme erst eine Erscheinung der neueren und neuesten Zeit, die mehr und mehr zu der Erkenntnis kommt, daß die Führung und Beurteilung der Erziehung die einfache Sache des schlichten Menschenverstandes und guten Willens nicht ist, für welche sie selbst Lessing noch halten mußte, da er sagte (Litteraturbriefe, 11): „das große Geheimnis, die menschliche Seele durch Übung vollkommen zu machen, besteht einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen. Die Triebfedern dazu sind Ehrgeiz und Neubegierde."

Fehlt es unserer Zeit allerdings nicht an Regsamkeit und Interesse für pädagogische Bestrebungen, so ist die Reinheit derselben doch vielfach getrübt worden, vorzüglich durch das Bemühen der politischen Parteien, auch auf diesem Gebiete die Herrschaft an sich zu reißen und durch die politischen Farben, die unglückseligerweise hier und da die Erzieher selbst ihrem Geschäfte haben geben wollen.

Die Dringlichkeit der Sache und die hastige litterarische Betriebsamkeit der Gegenwart würden es allein schon erklären, daß wir in der Masse der pädagogischen Litteratur einer großen Anzahl

höchst verschiedenartiger Grundsätze, Methoden, Theorien begegnen, die meistens an Schwankung und Unbestimmtheit der Begriffe wie an Unstetigkeit der systematischen Entwickelung leiden. Doch selbst an trefflichen Lehren und Ratschlägen über die Erziehung im einzelnen ist gegenwärtig kein Mangel, aber sie sind nicht geeignet in das Ganze des Erziehungswesens Einsicht zu gewähren, oft auch gestatten sie keine allgemeine Durchführung; der Wert einzelner pädagogischer Gedanken und Gesichtspunkte nämlich kann nie für sich allein, sondern nur aus dem Ganzen beurteilt werden, zu dem sie gehören. Durch diese Art der Beurteilung aber, deren häufige Versäumnis die große Verschiedenheit der Ansichten über den Wert einzelner Methoden und Unterrichtsgegenstände hauptsächlich herbeiführt, verliert dann oft der einzelne Gedanke den Glanz, den er für sich allein betrachtet zu haben schien.

Machen diese Bemerkungen auf der einen Seite die Unentbehrlichkeit allgemeiner theoretischer Einsicht fühlbar, so weisen sie auf der andern darauf hin, wie groß auf dem pädagogischen Gebiete der Übelstand eines Zwiespaltes von Theorie und Praxis sein muß. Weist der Praktiker oft die Theorie von der Hand als eine tote Abstraktion der dem Leben entfremdeten Gelehrsamkeit, wünscht er eine mehr „flüssige Erziehungslehre", weil er selbst feste Begriffe nicht in den Fluß der Anwendung zu bringen versteht, oder schweigt bei ihm sogar jeder Wunsch nach tieferer Einsicht in das Ganze der Erziehung, weil er sich wohl fühlt in seiner Routine, so stellt sich solchem Hochmute der Praxis leicht ein Hochmut der Theorie gegenüber, deren Streben nach Einheit und Verständnis des Ganzen von der Kurzsichtigkeit verkannt und undankbar zurückgewiesen, sich dann so gern in seine Idealität zurückzieht, um sich als das allein Berechtigte zu betrachten im Gegensatze zu den oft verworrenen Tendenzen und unverständigen Halbheiten der Praxis.

Nicht leicht sind demselben Manne die Schärfe des Begriffes und das künstlerische Talent der praktischen Ausübung gegeben. Darum ist eine wenigstens relative Trennung der Geschäfte des

Theoretikers und des Praktikers durchaus nötig; wir erhalten sonst fort und fort von tüchtigen Praktikern eine Reihe übel geratener Versuche, eine Wissenschaft, deren Schwierigkeiten sie kaum ahnen, durch ein paar wenig geprüfte Einfälle zu reformieren: da will Einer zum Besten der Pädagogik aus der Psychologie eine bloße Diätetik machen, weil er Moleschotts Buch über die Nahrungsmittel gerade gelesen hat[1]), ein Anderer will der Pädagogik durch die Ästhetik aufhelfen ohne selbst recht zu wissen was er meint.

Urteilt der Praktiker nicht selten unrichtig über Methoden, deren Lob so leicht übertrieben wird, wo eigene Erfindung oder Sicherheit und Gewandtheit der Anwendung eine natürliche Vorliebe begründen, so bleibt dagegen der Theoretiker nicht immer frei von der fehlerhaften Neigung zu rücksichtslosem Verfahren gegen die Praxis, zu nivellierender Gewaltthätigkeit gegen die Mannigfaltigkeit ihrer Verhältnisse, und täuscht sich leicht in der Beurteilung von Schuleinrichtungen, bei welcher das Mittelmaß der Lehrer- wie der Schülerkräfte und die Eigentümlichkeit der sämtlichen äußeren Verhältnisse sorgfältig im Auge behalten sein will. Gar manches wird in der angewandten Pädagogik sich anders gestalten müssen als in der allgemeinen geschehen darf; über vieles, wie z. B. über die Wirksamkeit der Unterrichtsgegenstände, werden Theoretiker und Praktiker sich gegenseitig ins klare zu setzen haben, da es einen großen Unterschied macht, nach wie kurzer Zeit und in welchem durchschnittlichen Lebensjahre des Schülers jeder Gegenstand zum Abschluß gebracht werden muß.

Die Beilegung jenes Streites zwischen Theorie und Praxis kann nur dann gelingen, wenn die Menge von speciellen pädagogischen Bestrebungen und Resultaten, an denen unsere Zeit so reich ist, unter allgemeine Gesichtspunkte zusammengefaßt, tiefer psychologisch begründet und zu einem systematischen Ganzen verarbeitet

---

[1]) Ein Schriftsteller hat (1855) die Gesundheit als einzigen Erziehungszweck aufgestellt und nach diesem Standpunkt die Pädagogik bearbeitet, mit langen Citaten aus Schultz-Schultzenstein, Moleschott, Abraham a Sta. Clara, Heinroth u. s. w. Ein typisches Buch! H. E.

wird, welches über das Einzelne zu orientieren und es dadurch fruchtbar zu machen vermag für das Leben. Die Lösung dieser Aufgabe, der Aufgabe des vorliegenden Werkes, erfordert, daß man unverrückt die Erziehung als Ganzes vor Augen habe und bei Erörterung jedes einzelnen Bildungselementes dessen Beziehungen und Verhältnisse zu allen übrigen sich gegenwärtig erhalte, mit denen zusammen es jenes Ganze ausmachen soll. Alle Fäden der Psychologie und Ethik laufen hier zusammen: man wird daraus die Größe der Schwierigkeit ermessen können, die sowohl dem Aufbau und der Darstellung als auch der richtigen Beurteilung der theoretischen Pädagogik entgegenstehen.

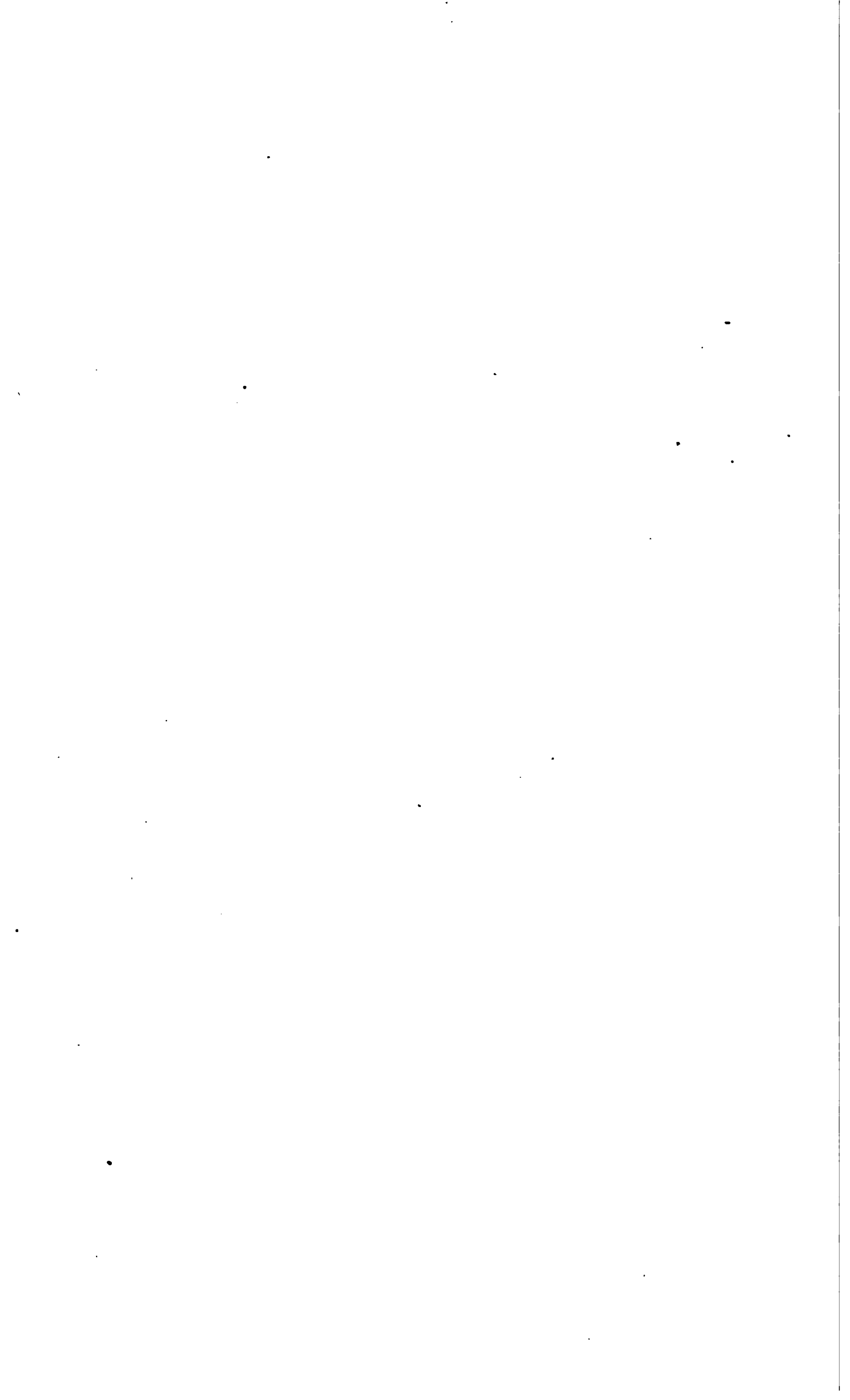
Ausführlichkeit über einzelne Unterrichtsgegenstände und deren Behandlung lag nicht im Plane des Buches, vielmehr kam es nur darauf an die wesentlichen Gesichtspunkte und entscheidenden Gründe scharf herauszuheben.

Die ethischen Grundzüge, auf welche das Ganze gebaut ist, mußten in solcher Kürze entwickelt werden, daß auf eine Widerlegung selbst von naheliegenden Einwürfen nicht eingegangen werden durfte, so wünschenswert dies der Kritik gegenüber auch gewesen wäre. Ebensowenig konnten die Hauptlehren der Psychologie aufs neue ausgeführt werden, welche die pädagogischen Ansichten am nächsten berühren, und selbst Citate meiner eigenen und fremder psychologischen Schriften sind weggeblieben, weil für den Pädagogen ein unzusammenhängendes Studium einzelner Abschnitte der Psychologie fast wertlos ist, ein zusammenhängendes aber solche Citate überflüssig macht. Wenn fremde pädagogische Schriften sich nur sparsam angeführt finden, so hat dies teils in dem wenig befriedigenden Zustande unserer pädagogischen Litteratur überhaupt seinen Grund, teils in der Schwierigkeit Eigenes und Fremdes überall gehörig zu sondern; auch fand ich das Fremde meist so anders gefaßt und ausgeführt, daß es ohne eigentümliche Verarbeitung von mir nicht aufgenommen werden konnte, und es schien überdies eine theoretische Entwickelung, die nach systematischer Abrundung strebt, der Anführungen am ersten in gewissem Grade entbehren zu dürfen.

Welchen Schriftstellern meine Arbeit Wesentliches zu verdanken hat, wird leicht zu erkennen sein — vielleicht hat sie mehr zu fürchten, daß sie zu vieles Neue, als daß sie dessen zu wenig enthalte.

Die Darstellung möglichst allgemein verständlich zu halten verlangte ebenso die natürliche Richtung der pädagogischen Theorie auf die Praxis wie die gegenwärtige Allgemeinheit des pädagogischen Interesses. Beide mahnen daran, daß diese Theorie nicht Eigentum einzelner Gelehrten und philosophischen Denker bleiben, sondern mehr und mehr sich allen Gebildeten eröffnen müsse, da die thätige Teilnahme an der Erziehung zu den wesentlichen Lebenselementen jedes sittlichen Menschen gehört.

Marburg, 21. Oktober 1851.



Einleitung.

§. 1.

Jede wissenschaftliche Untersuchung, welche ihre Vorarbeiten der kritischen Prüfung des Thatsächlichen, der scharfen Auffassung, Vergleichung und Anordnung des Gegenstandes beendigt hat, ist entweder auf die Erforschung von Ursachen und Wirkungen, beziehungsweise auf die mathematischen Formen ihres Zusammenhanges gerichtet, oder auf die Bestimmung von Zweck- und Wertbegriffen, beziehungsweise auf die Mittel, welche ihnen dienstbar werden sollen.

Dieser allgemeine Unterschied der wissenschaftlichen Probleme beruht seinem letzten Grunde nach darauf, daß alle psychischen Thätigkeiten und Zustände des Menschen entweder auf ein mehr oder weniger deutlich gedachtes Ziel gerichtet sind oder eines solchen Zieles entbehrend unmittelbar in seinem Innern selbst zu ruhigem Abschluß kommen. Die eine Klasse der psychischen Funktionen nennen wir praktische, die andere theoretische. Diese beginnen vom Auffassen und Festhalten der äußeren oder inneren Erscheinungen in der Form der Vorstellung und endigen beim begreifenden Denken, jene heben vom Fühlen an, insofern dieses angenehm oder unangenehm ist, und gehen durch Strebungen der mannigfaltigsten Art endlich zum bewußt gewollten Handeln fort. Was für die eine Reihe von Funktionen der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist, auf dessen Erforschung alles Begreifen im engeren und eigentlichen Sinne ausgeht, das sind für die andern die Begriffe von Wert und Zweck.

Demnach gehören alle wissenschaftlichen Untersuchungen entweder der einen oder der anderen Seite an: wir erhalten auf diese Weise die Einteilung der Philosophie wie der Wissenschaft überhaupt in theoretische und praktische.

Fassen wir die Aufgabe der praktischen Philosophie näher ins Auge, um die wissenschaftliche Stellung der Pädagogik zu bestimmen, so zeigt sich sogleich, daß ein gewisser Wert zwar allen Gegenständen und Erscheinungen beigelegt wird, die irgendwie und unter irgend welchen Umständen fördernd auf unsere Strebungen wirken, daß aber die meisten von ihnen nur von zufälligen und veränderlichen Wertbestimmungen getroffen werden, welche einer wissenschaftlichen Feststellung und Erforschung nicht einmal unterworfen werden können; denn eine solche ist nirgends möglich, wo es an einem festen begrifflich fixierbaren Objekte fehlt. Eine zweite Beschränkung erwächst der praktischen Philosophie in Rücksicht ihres Gegenstandes aus den Grenzen der Tragweite des menschlichen Willens selbst. Alles nämlich, was vom Willen des Menschen weder unmittelbar noch mittelbar abhängt oder nicht einmal abhängig werden kann, ist für ihn ein Glück oder Unglück, das er vom Weltlaufe *erwarten* muß: so groß der Wert und die Wichtigkeit solcher Güter oder Übel auch sein mögen für den Einzelnen wie für die Massen, so lassen sie sich doch einer wissenschaftlichen Untersuchung nicht unterwerfen wegen ihrer gänzlichen praktischen Unbestimmbarkeit. Zwar können sie zum Gegenstand einer theoretischen Betrachtung gemacht werden in Rücksicht ihrer Ursachen und Wirkungen, weil alles, was wir Glück oder Unglück nennen, von der sorgfältigen Forschung als ein notwendiges Resultat bestimmter Ursachen erkannt wird, aber eine *praktische* Untersuchung über sie ist nicht möglich, weil wir über den Endzweck des Weltlaufes in Unkenntnis, nur relativ gültige, nicht absolut feste Gesichtspunkte für unsere Werturteile über diejenigen Ereignisse aufzustellen vermögen, welche dem Willenseinflusse des Menschen entzogen sind.

Jedes denkbare Werturteil steht in direkter oder indirekter Beziehung zum Willen und wird durch diese Beziehung erst möglich.

Der Wille selbst wird auf dreierlei Weise Gegenstand einer solchen Beurteilung. Unterscheiden wir nämlich zuerst den Willen als rein innerliche Bestimmung des Menschen von seinem Produkte, so wird jenem als solchen und an sich ein Wert oder Unwert zugesprochen; insofern ist er Gegenstand der Ethik. Das Willensprodukt fällt wiederum unter zwei Gesichtspunkte in Rücksicht der Werturteile, die über dasselbe gesprochen werden — wenn wir nämlich absehen von bloß relativen Wertbestimmungen, die man ihm beilegt, wodurch wir auf den Begriff des Nützlichen und Zweckmäßigen einerseits und auf den Begriff des Schicklichen andrerseits geführt werden würden, welche eben wegen dieser Relativität keine streng wissenschaftliche Untersuchung gestatten. Diese beiden Gesichtspunkte sind die, daß das Willensprodukt teils als äußere Erscheinung, teils in Beziehung auf sein Zusammentreffen mit einem fremden Willen und dessen Produkte in der Außenwelt, eine gewisse Beurteilung seines Wertes oder Unwertes erfährt. Würde das Willensprodukt überhaupt nicht äußerlich erscheinen oder wo es nicht erschiene, da fände die Ästhetik keinen Gegenstand; würde es nicht mit fremden Willensthätigkeiten zusammentreffen und dadurch die ethische Forderung entstehen lassen, sich mit diesen zu vertragen, so könnte es keine Rechts- und Staatslehre geben.

Die Ethik stellt Musterbilder für den Willen auf, sie hat das System derjenigen Willensbestimmungen zu entwickeln, welche einen selbständigen absoluten Wert für sich in Anspruch nehmen. Sie sorgt nicht zugleich für die Einführung dieser Musterbilder ins Leben, sie kümmert sich nicht darum, wie vieles oder weniges von ihren Idealen jemals wirklich ausgeführt werde und wie große oder geringe Schwierigkeiten diese Ausführung unter gegebenen Umständen habe; nur dafür, daß sie nichts in sich selbst unmögliches verlange, wird sie Bürgschaft leisten müssen. Daher bedarf es für die Ethik und aus denselben Gründen auch für die übrigen Teile der praktischen Philosophie einer Ergänzung durch andere Disciplinen, welche die Mittel zu entwickeln haben, durch deren Anwendung die idealen Forderungen jener dem Leben genähert, in dasselbe übersetzt und

mehr und mehr eingebürgert werden. Diese Aufgabe fällt den praktischen Kunstlehren zu, die man unter dem Namen der Pädagogik im weitesten Sinne des Wortes zusammenfassen kann.

Das Bedürfnis solche Kunstlehren zu besitzen, welche die Vermittelung der praktischen Philosophie mit dem Leben übernehmen, würde hinwegfallen, wenn nicht das Leben und der Weltlauf der Verwirklichung der praktischen Ideen sowohl äußere als innere psychologische Hindernisse in den Weg stellten, welche durch die angestrengte Selbstthätigkeit des Menschen weggeräumt werden müssen. Diese Hindernisse liegen teils in der unvollkommenen Dienstbarkeit der Natur gegen den Willen des Menschen, teils in der natürlichen Langsamkeit seiner eigenen Fortschritte in Erkenntnis und Sittlichkeit. Wohl wird das Menschengeschlecht durch die Weltgeschichte seiner Bestimmung entgegengeführt, aber der Gang und Plan dieser Erziehung in Sittlichkeit, Kunst und Staat läßt sich weder durch menschliche Einzelwillen noch durch ein Gesamtwollen der Menschen beherrschen und leiten, so richtig es auch ist, daß er erst durch das Zusammenwirken der Menschen unter sich und mit der Natur sich entwickelt. Die Weltgeschichte verbraucht alle Willensbestimmungen und Charaktere der Einzelnen und giebt ihrer Wirksamkeit im Laufe der Zeit ein Ziel, das sie selbst nicht beabsichtigten, das also von ihnen unabhängig ist als Einzelnen. Darum erwächst aus ihr, wie sie selbst kein Gegenstand praktischer Philosophie werden kann, auch keine der Kunstlehren, denn diese beschäftigen sich, nach Einführung der praktischen Ideen ins Leben strebend, nur mit den Zwecken, die der Mensch sich setzen soll, und mit den Mitteln, die er durch eigene Kraft beherrschen kann.

Anders freilich muß die Ansicht derjenigen ausfallen, welche die Weltgeschichte als die Selbsterziehung des Weltgeistes und diesen als identisch mit dem Menschengeiste ansehen. Ihnen würde konsequenter Weise zwar jede einzelne Erscheinung und jedes Ereignis als ein pädagogisches Moment im Leben des Universums erscheinen müssen und die Aufgabe wäre nur die, aus der „vernünftigen" Wirklichkeit die pädagogische Theorie richtig zu abstrahieren, aber

diese Pädagogik würde dem Einzelnen keine Zwecke und Aufgaben geben können, denn alles Bemühen des Einzelnen ist thöricht, wenn er und sein Thun weder einen selbständigen Wert hat, noch auch der Weltgeist an seine Hülfe gebunden ist, sondern sich selbst durchsetzt oder vielmehr dies schon ausgeführt hat. Der moralische Standpunkt ist für diese Ansicht der untergeordnete des Sollens und der Forderung, des Gebotes, das noch keine Wirklichkeit hat *). Bei richtiger Betrachtung des Weltlaufs läßt daher das Bewußtsein „die Vorstellung von einem an sich guten, das noch keine Wirklichkeit hätte, als einen leeren Mantel fahren; es hat in seinem Kampfe die Erfahrung gemacht, daß der Weltlauf so übel nicht ist, als er aussah, denn seine Wirklichkeit ist die Wirklichkeit des allgemeinen" **), der Vernunft. Dies ist deutlich genug, und es wird überflüssig sein, ausführlicher darzuthun, daß bei einer solchen Weltansicht Ethik und Pädagogik mit allen verwandten Wissenschaften bei einiger Konsequenz des Denkens entweder überhaupt unmöglich werden oder doch nur für denjenigen Wert und Bedeutung haben, der auf dem „untergeordneten Standpunkt" der Moral stehen bleibt. Dies hindert freilich nicht, daß jene Wissenschaften auch von den Anhängern der genannten Schule bearbeitet werden — vielleicht um der Andern willen, zu denen sie sich herablassen.

Den drei Teilen der praktischen Philosophie entsprechen dem obigen gemäß drei Kunstlehren oder pädagogische Disciplinen:[1]) der Ästhetik die ästhetische Kunstlehre, der Rechts- und Staatslehre die Politik oder Staatspädagogik, der Ethik die Pädagogik im engeren Sinne.

Haben wir dadurch die Bedeutung dieser letzteren Wissenschaft derjenigen angenähert, welche der gewöhnliche Sprachgebrauch ihr beilegt, so müssen wir gleichwohl ihren Umfang noch mehr beschränken, wenn er in den Grenzen bleiben soll, die man her-

*) Hegels Wke. VIII. p. 151, II. p. 318.
**) Ebendas. II. p. 291.

[1]) Pädeutische Lehren. C. H.

gebrachter Weise und mit gutem Grunde festhält. Wird nämlich die Pädagogik allgemein als Kunstlehre der Ethik gefaßt, so fällt in ihr Gebiet außer der Erziehung der Unmündigen auch die Selbsterziehung der Erwachsenen mit allem, was von Philosophen und Theologen unter dem Namen der Asketik zusammengefaßt und dargestellt zu werden pflegt; es fällt in ihr Gebiet weiter sogar die Bildung und Benutzung der öffentlichen Meinung und selbst der Tageslitteratur für ethische Zwecke, die Schätzung und Berechnung der Wirksamkeit aller socialen und politischen Einrichtungen, welche für die sittliche Bildung des Volkes von Wichtigkeit sind. Wir schließen diese Gegenstände von der Pädagogik aus, teils weil sich die rechtlich-politische Seite bei vielen von der ethischen nicht rein trennen läßt, teils und hauptsächlich weil die meisten von ihnen einer streng wissenschaftlichen Behandlung nicht einmal fähig sind und Erziehung im eigentlichen Sinne, ein Bemühen dem innern Leben eines Andern eine bestimmte Art der Ausbildung und Richtung zu geben, aus bekannten psychologischen Gründen nur beim Kinde einigermaßen auf den beabsichtigten Erfolg rechnen kann. Der Erwachsene wird nicht leicht mehr innerlich so umgebildet, daß sein gesamter sittlicher Zustand dadurch ein anderer würde, und selbst wenn und wo es möglich wäre, setzen äußere Verhältnisse einer solchen Umbildung fast immer unüberwindliche Hindernisse entgegen.

Deshalb beschränkt sich die Pädagogik auf die Erziehung des werdenden, innerlich noch gestaltbaren Geschlechtes, aber eben darum wird sie in diesem Sinne nun nicht mehr als die ganze Kunstlehre der Ethik auftreten können, sondern nur als ein Teil derselben.

Wir haben im vorigen das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik kennen gelernt; es hat sich gezeigt, daß jene von dieser als notwendige Ergänzung, als Mittelglied gefordert wird, damit durch sie das wirkliche Leben den sittlichen Ideen immer zugänglicher und für sie empfänglicher werde. Die Ethik ist es demnach, welche erst die Pädagogik aus sich erzeugt, und es können daher nur aus jener als der begründenden Wissenschaft die Aufgaben der Erziehung

abgeleitet werden [1]). Von wesentlich anderer Art ist dagegen das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie. Sobald wir die Aufgaben kennen, welche die Erziehung sich zu setzen hat, gilt die nächste Frage den Mitteln zu ihrer Lösung. Diese Frage ist noch nicht genügend beantwortet, wenn untersucht ist, welche Mittel überhaupt zum Zwecke führen, sondern ganz hauptsächlich handelt es sich darum zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir sie wirken lassen müssen um den Zweck zu erreichen. Darüber kann uns nur die Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese ist deshalb die wesentlichste Hülfswissenschaft der Pädagogik, sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke giebt.

Legen wir uns jetzt die Frage vor, ob die Pädagogik auf jene beiden gestützt den Charakter einer strengen und namentlich einer philosophischen Wissenschaft haben könne — eine Frage, die auch in neuerer Zeit hauptsächlich von praktischen Pädagogen vielfach verneint wird —, so leuchtet ein, daß die Beantwortung derselben vor allem davon abhängen wird, ob die Faktoren, welche zum Erziehungsgeschäfte zusammenwirken sollen, hinreichend konstant und in sich selbst so bestimmt sind, daß sie eine feste begriffliche Fassung, Vergleichung und Abwägung gegeneinander gestatten. Der Kreis zeigt stets dieselben Eigenschaften, der Prozeß der Verdauung geht stets auf dieselbe Weise von statten, deshalb ist eine wissenschaftliche Forschung über diese Gegenstände möglich. Wo wir dagegen auf irgend einem Gebiete unaufhörliche Schwankungen und Veränderungen ohne Stetigkeit wahrzunehmen glauben, wo diese oft von momentanen unvoraussichtlichen Einflüssen abzuhängen scheinen, wo eine unbestimmbare Mannigfaltigkeit einzelner Erscheinungen uns

[1]) Ethik und Pädagogik verhalten sich wie reine und angewandte Wissenschaft; daher muß jene die Begründung für diese geben. Aufgabe und Pflicht der Erziehung sind nur aus der Ethik ableitbar. C. H.

entgegentritt, für die sich keine festen Gesichtspunkte finden lassen wollen, da ist entweder überhaupt keine Wissenschaft möglich oder sie ist es doch gegenwärtig noch nicht für uns, weil es noch an den nötigen Vorarbeiten dazu fehlt und die Bedingungen und Gesetze zu verwickelt sind, denen die einzelnen Erscheinungen folgen. Es wird sich leicht darthun lassen, daß es sich in der Pädagogik teilweise allerdings so verhält und daß deshalb der streng wissenschaftliche Teil derselben sich in gewisse Grenzen einschließen lassen muß, die zwar allmählich durch höhere Ausbildung wissenschaftlicher Psychologie erweitert, aber zu keiner Zeit ohne Gefahr für seinen eigenen wissenschaftlichen Charakter selbst vernachlässigt werden können.

Die drei Faktoren, von denen alle pädagogische Thätigkeit abhängt, sind: 1) der Zweck, den sie verfolgt; 2) der individuell eigentümliche Komplex von inneren und äußeren Bedingungen, die auf Seiten des zu Erziehenden ihr entgegentreten; 3) die Mittel zum Zweck, sofern sie durch den Erziehenden selbst bestimmbar sind.

Daß der erste Punkt auf allgemeine, streng wissenschaftliche Weise sich untersuchen lasse, ist nicht zu bezweifeln, wenn die Bestimmung des Menschen überhaupt erkennbar, wenn philosophische Ethik möglich ist. Dagegen gestattet der zweite offenbar keine philosophische, sondern allein eine rein empirische Erforschung: Körperkonstitution, Gesundheitszustand, Temperament des Zöglings, Schärfe, Stumpfheit oder Mangel einzelner Sinne, Treue und Art des Gedächtnisses, die Stufe der intellektuellen, Gefühls- und Charakterbildung lassen sich in jedem Falle nur auf erfahrungsmäßigem Wege erkennen. Erst dadurch aber, daß sie auf diese Weise erkannt werden (und zwar je vollständiger und sicherer um so mehr) ist es möglich die Wirksamkeit des dritten Faktors, der Erziehungsmittel, voraus zu bestimmen. Im allgemeinen wird sich zwar mit Hülfe der Psychologie angeben lassen, welche Mittel zum Zwecke führen, es wird sich aus der psychologischen Gesetzmäßigkeit des geistigen Lebens deduzieren lassen, welche Mittel für den Zweck am geeignetsten sind, in welcher Kombination, Reihenfolge und Stärke sie zu gebrauchen sind und wie sie unter bestimmten Umständen wirken werden, aber nur die

Erfahrung wird uns lehren können, teils welche besonderen Umstände überhaupt, welche häufiger, und welche seltener, welche in jedem bestimmten Falle vorkommen, teils welche Mittel in der Gewalt des Erziehers stehen, welche Mittel er jedesmal wirklich anwenden kann.

Es ergiebt sich daraus für den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik die Beschränkung, daß sie nur insoweit eine spekulative Wissenschaft sein kann, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesem mit Hülfe psychologischer Deduktionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, welche für diesen Zweck am kräftigsten und sichersten zu wirken versprechen — dies ist die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik. Die besonderen Lebensverhältnisse sowohl des Zöglings als des Erziehers, deren physische und psychische Eigentümlichkeiten, die Zahl der Zöglinge und Erzieher (Privat- und Schulerziehung), die besonderen Ziele, die neben dem allgemeinen Erziehungszweck zu verfolgen oft durch das Leben geboten ist, die Mittel und Wege, welche in den gewöhnlichen und außergewöhnlichen Fällen für sie zu benutzen sind, bilden den Gegenstand der angewandten Pädagogik, welche eben so sehr auf die Erfahrung als auf die allgemeine Pädagogik gestützt zu zeigen hat, auf welche Weise die von dieser aufgestellten Prinzipien und Methoden praktisch gemacht, wie sie um der besonderen empirischen Umstände und Verhältnisse willen, die das Leben herbeiführt, specifiziert und modifiziert werden müssen. Schreiten wir nach der Seite des Besonderen in unserer Betrachtung noch weiter fort, so kommen wir endlich auf das Individuum, welches erzieht und erzogen wird. Auf diesem Gebiete lassen sich wegen der unendlichen Mannigfaltigkeit der individuellen Bestimmtheiten überhaupt keine ausreichenden Regeln mehr geben, es tritt deshalb hier die Erziehung als Kunst auf, welche persönlichen Takt und Talent zu ihrer Ausübung erfordert. — Wir beschränken uns gegenwärtig zwar darauf, die Lehren der allgemeinen Pädagogik zu entwickeln, die Aufgaben derselben lassen sich aber nur dadurch richtig verstehen und würdigen,

daß wir ihr Verhältnis sowohl zur angewandten Pädagogik als auch zur Pädagogik als Kunst ins klare setzen. Gehen wir also hierauf zunächst etwas näher ein.

An den allgemeinen philosophischen Teil einer Wissenschaft pflegt man die Forderung zu stellen, daß er rein begrifflich konstruierend verfahre und durch eine solche Konstruktion notwendige Sätze zu Tage fördere. In dieser Voraussetzung hat man auch von der allgemeinen Pädagogik gefordert, daß sie nur den Begriff der Erziehung zum Grunde lege und entwickele, daß sie absehend von jedem bestimmten Zeitalter und jeder bestimmten Nationalität den Begriff des Menschen und seiner Erziehung allein ins Auge fasse ohne Rücksicht auf irgend ein empirisches Datum, denn sonst sei sie keine philosophische Wissenschaft, nicht streng allgemein, sondern nur die Darstellung eines bestimmten Stadiums der Geschichte der Pädagogik. Solche Forderungen sind unerfüllbar und lassen sich zu keiner Zeit verwirklichen; eine allgemeine Pädagogik in diesem Sinne kann es überhaupt nicht geben. Abgesehen davon, daß der Begriff des Menschen, insbesondere der Gegensatz von Erzieher und Zögling und die Möglichkeit, daß jener auf diesen äußerlich und innerlich bildend einwirke, nur aus der Erfahrung erkannt werden kann, hat die Pädagogik weder im Erzieher noch im Zögling die Idee des Menschen, den allgemeinen Menschen vor Augen, der nirgends im Leben wirklich und jeder pädagogischen Einwirkung unzugänglich ist, sondern den in eine bestimmte Zeit und Nationalität gestellten Menschen. Das Ideal des Menschen als Erziehungszweck soll sie zwar nicht aus einer besonderen Zeit und Nationalität entnehmen, sondern in reiner Unabhängigkeit von diesen aus den ethischen Forderungen entwerfen und festhalten, aber alle Mittel und Wege, es zu realisieren, lassen sich nur mit Rücksicht auf die Zeit und Nationalität untersuchen und gebrauchen, innerhalb deren und für welche zunächst immer erzogen wird. Jeder Versuch, jene unerfüllbaren Forderungen zu verwirklichen, könnte nur zu hohlen Idealen der Erziehung führen, die überdies gleichwohl immer das Gepräge der Zeit tragen müßten, in der sie entstanden sind: denn dem Einflusse der

Zeit entzieht sich selbst nicht der abstrakteste Theoretiker. Wie jede Kunstlehre der praktischen Philosophie, so kann auch die Pädagogik nicht in dem Sinne allgemein sein, in welchem es die praktische Philosophie selbst ist, daß sie nämlich streng allgemeingültige Ideale für alle Zeiten aufstellt, sondern nur in dem Sinne, daß sie die allgemeinen Mittel und Methoden untersucht, durch welche es möglich wird, jene Ideale zu verwirklichen. Dieses Verwirklichen hat aber nur einen Sinn, wenn es auf eine bestimmte Zeit und Nationalität bezogen wird, denn erst diese müssen die Anknüpfungspunkte und Bedingungen dafür liefern: deshalb ist eine allgemeine Theorie der Erziehung gar nicht möglich ohne bestimmte Beziehung auf ein gewisses Stadium der Kulturgeschichte.

Es würde demnach ebensowohl eine allgemeine Pädagogik für Griechen und Römer wie für Heiden, Juden und Christen, für antike und moderne Völker von ursprünglicher oder abgeleiteter Kultur geben. Sie würde keineswegs für alle dieselbe sein, weil trotz der Gleichheit der Bestimmung des Menschen auf allen Stufen der Geschichte doch die Mittel wenigstens teilweise sehr verschieden sein müssen, durch welche das junge Geschlecht für diese Bestimmung heranzubilden und ihr entgegenzuführen ist. Der historische Grund und Boden, auf welchem erzogen werden soll, modifiziert notwendig die Gesichtspunkte, aus denen und die Mittel, durch die es geschehen kann und soll; und weil es nun einen solchen nicht in allgemeiner Weise, sondern nur in zeitlich und national bestimmter Weise giebt, so kann es auch keine allgemeine Pädagogik in der oben angeführten Bedeutung geben, sondern nur eine solche, die sich auf ein bestimmtes Stadium der Geschichte eines besonderen Volkes in der Gegenwart oder Vergangenheit bezieht — wobei es wohl kaum der Erwähnung bedarf, daß wir im folgenden nur das deutsche Volk auf seiner gegenwärtigen Stufe zu unsrer Voraussetzung machen werden.

Es ergiebt sich aus dem Vorigen sogleich weiter, daß die allgemeine Pädagogik nur insoweit eine philosophische Wissenschaft ist, als sie den Zweck der Erziehung feststellt, eine wenigstens teilweise

empirische dagegen in Rücksicht dessen, was sie über die Mittel und Methoden beibringt, durch welche jene realisiert werden soll. Gleichwohl verfährt sie selbst in Beziehung auf diese letzteren nicht rein empirisch: sie lernt zwar diese wie den historischen Boden der Erziehung mit seinen Bedingungen nur aus Erfahrung kennen, aber die Mittel und Methoden fallen sowohl einzeln genommen als in den Verhältnissen ihres Zusammenwirkens unter allgemeine psychologische und ethische Gesichtspunkte, aus welchen sich erst entscheiden läßt, ob, wo, wieweit und auf welche Art sie zur Anwendung kommen sollen. Deshalb hat die allgemeine Pädagogik als Wissenschaft notwendig einen gemischten Charakter, sie ist weder rein spekulativ noch rein empirisch. Es liegt darin eine der Hauptschwierigkeiten für ihre Bearbeitung, ein Hindernis insbesondere für die scharfe Trennung derselben von der angewandten Pädagogik.

Suchen wir diese Trennung auszuführen, um unsere gegenwärtige Aufgabe mit möglichster Bestimmtheit herauszuheben, so bietet sich uns folgendes dar. Der Zweck der Erziehung läßt sich auf allgemeine Weise entwickeln, die Mittel, welche die Zeit zu seiner Erreichung darbietet, gestatten eine relativ allgemeine Betrachtung, da sich teils ihr Verhältnis zu ihm, teils ihre Stellung zu einander und die Art ihres Zusammenwirkens für den Zweck einerseits nach ethischen Gesichtspunkten wird ordnen müssen, welche durch die begriffliche Entwickelung des Zweckes selbst gegeben sind, anderseits aber auch den psychologischen Gesetzen gemäß gestaltet werden muß, wenn nicht andere Resultate sich erzeugen sollen als die vom Erzieher beabsichtigten. Von dieser ethisch-psychologischen Untersuchung über den Erziehungszweck und über das Verhältnis der Erziehungsmittel zu ihm und untereinander in Rücksicht ihrer Wichtigkeit und der Art ihrer Benutzung für jenen, kann alles ausgeschlossen bleiben, was besondere Arten von Erziehung und specielle pädagogische Rücksichten im Leben nötig macht, nämlich die einzelnen Stände und Berufsthätigkeiten, innerhalb deren und für welche erzogen wird, die besonderen Lebensverhältnisse, äußeren und inneren Eigentümlichkeiten des Zöglings und Erziehers, die Gesamt- und

Einzelerziehung und selbst die verschiedenen Lebensalter. Hieraus ergiebt sich die Grenzbestimmung zwischen allgemeiner und angewandter Pädagogik: jene hat nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen — denn erst aus diesen läßt sich in vielen Fällen ein gültiger Schluß machen auf den Wert der Bildungsmittel selbst. Sie faßt daher den zu Erziehenden so wenig als den Erzieher nach speciellen Verhältnissen auf, in denen er steht, sondern nur in Rücksicht seiner allgemeinen Verhältnisse, d. h. sie denkt sich den Erzieher durchgängig als ausgestattet mit der Einsicht, der Charakterkraft, der äußeren Erscheinung und Macht über den Zögling, die zum Gedeihen seines Werkes allgemein erforderlich sind, diesen aber denkt sie sich als einen solchen, der ebenfalls unbeengt durch äußere Verhältnisse nur die Rücksichten in seiner Behandlung erfahren soll, welche nötig sind, um ihn die ganze Bildung seiner Zeit sich aneignen zu lassen und ihn auf den Punkt zu führen, von welchem aus er fähig ist, selbständig seiner Bestimmung entgegenzugehen.

Die Aufgabe der allgemeinen und ihre Abgrenzung gegen die angewandte Pädagogik wird hieraus deutlich sein. Die letztere hat, in bestimmter Weise jener gegenübergestellt, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Um sich möglichst der Praxis anzuschmiegen, wird sie am zweckmäßigsten nach Altersstufen fortschreiten, hauptsächlich die Lehrziele, die Verteilung des Unterrichts und die Methoden desselben besprechen, die Organisation der Erziehung im einzelnen durchzuführen suchen, zwar nach den Grundsätzen, welche ihr die allgemeine Pädagogik an die Hand giebt, aber zugleich mit denjenigen Einschränkungen, welche hauptsächlich die politischen und socialen Verhältnisse ihr gewöhnlich auflegen. Ein wesentlicher Teil derselben werden Didaktik und Schulkunde sein, welche die Methoden des

Elementarunterrichts bis zu denen des höheren und höchsten zu behandeln haben, mit besonderer Rücksicht auf die Modifikationen, welche sich für sie durch die Vereinigung vieler Zöglinge unter einem oder mehreren Erziehern nötig machen, während die allgemeine Pädagogik teils die Schule überhaupt nur insofern berücksichtigt, als sie ein allgemeines und wesentliches Element für die Erziehung enthält, teils die Methoden des Unterrichtes nur insoweit beachtet, als sie zum Zwecke der Erziehung in einer unmittelbaren Beziehung stehen und zur Erreichung desselben wesentlich mitwirken. Daher spricht die letztere z. B. nicht von den Methoden des Lese- und Schreibunterrichts, weil der Zweck bei Aneignung dieser Fertigkeiten selbst erst wieder in der Steigerung der allgemeinen Unterrichtsfähigkeit liegt, wohl aber von den Methoden des sprachlichen, mathematischen Unterrichts, weil diese Gegenstände zu den direkten Bildungsmitteln der Intelligenz gehören. [1])

Das Verhältnis der beiden Teile der Pädagogik läßt sich kurz dahin angeben, daß der eine unmittelbar praktische Kunstregeln giebt, der andere dagegen die allgemeinen Grundsätze und Gesichtspunkte, aus denen jene mit Rücksicht auf die besonderen Lebensverhältnisse des Erziehers und Zöglings hervorgehen. Es läßt sich dagegen einwenden, daß eine vollständige und reine Trennung beider von einander nicht möglich sei, weil der Erziehung ebensowenig jemals nur allgemeine Verhältnisse der Menschen als allgemeine Menschen überhaupt zur Bildung vorliegen. Darauf ist jedoch zweierlei zu erwidern: einmal, daß gewisse allgemeine Lebensverhältnisse für den Zögling und Erzieher überall wiederkehren müssen, wenn überhaupt Erziehung stattfinden soll, daß diese Verhältnisse innerhalb derselben Zeit und Nationalität mit geringen Abweichungen wirklich wiederkehren und daß sie gerade diejenigen sind, durch welche

---

[1]) Die angewandte Pädagogik handelt von der Didaktik und Schulkunde im einzelnen, bespricht die Vorbereitung auf specielle Berufsarten und die pädagogische Benutzung einzelner Lebensverhältnisse. Auch hat sie auf einzelne merkwürdige Fälle Rücksicht zu nehmen. C. H. u. D.

das Wesen und der Charakter jeder besondern Art von Erziehung bedingt wird, d. h. diejenigen, welche die allgemeine Pädagogik zu behandeln hat — es gehören hierher die Verhältnisse des Einzelnen zur Gesellschaft, zu der Sprache und Religion, in denen diese Gesellschaft lebt, und nächst diesen zu allen denjenigen Wissenschaften und Künsten, welche den Kern und Mittelpunkt für die geistige und gemütliche Bildung der betreffenden Nation ausmachen.

Der zweite Punkt, welcher geltend zu machen ist, besteht darin, daß eine vollkommen scharfe Trennung der allgemeinen und angewandten Pädagogik, obgleich sie möglich ist, doch nicht einmal als nötig oder selbst nur als wünschenswert erscheint. Vielmehr wird es für die pädagogische Praxis, welcher die Theorie zur Orientierung dienen soll, von entschiedenem Vorteil sein, wenn diese die abstrakten Grundsätze, die sie aufstellt, wenn auch nicht durchgängig selbst specialisiert, doch für die Specialisierung vorbereitet und bestimmte Andeutungen giebt, welche geeignet sind, die pädagogischen Prinzipien der Praxis näher zu bringen. Eine pädagogische Theorie, welche dies verschmäht, bleibt leicht unfruchtbar und läuft überdies Gefahr, sich in leblose Abstraktionen zu verlieren, die zwar glänzen mögen, von denkenden Praktikern aber leicht bei Seite geschoben werden. Es tritt dann der in Deutschland so häufige Fall ein, daß Theoretiker und Praktiker anstatt sich zu verständigen, sich gegenseitig zu kräftigen und in die Hände zu arbeiten, einander mißachten.

Wir haben uns bisher mit der Frage beschäftigt, ob die Pädagogik eine Wissenschaft sei und welche Stellung sie als solche habe. Das Resultat dieser Betrachtung läßt sich jetzt dahin zusammenfassen, daß die allgemeine Pädagogik, obwohl nur auf eine bestimmte Zeit und Nationalität bezogen, einen streng wissenschaftlichen Charakter besitzt, die angewandte dagegen nur in weiterem Sinne eine wissenschaftliche Behandlung zuläßt, weil sie fast durchgängig von dem Drucke des äußeren Lebens erst erwarten muß, was und wie viel von den Grundsätzen der allgemeinen Theorie unter gegebenen Umständen überhaupt sich anwenden lasse und auf welche Weise es zur

Anwendung kommen könne: sie hat nur in dem Sinne Anspruch auf den Namen einer Wissenschaft, in welchem z. B. auch die Geschichte und die Politik einen solchen haben.

§. 2.

Die Pädagogik als Wissenschaft, rein theoretisch betrachtet, würde keine Einteilung in allgemeine und angewandte zulassen, weil die letztere in eben dem Maße sich von dem Charakter strenger Wissenschaftlichkeit entfernt und mehr empirische Elemente in sich aufnimmt, als sie mit dem praktischen Talente der Pädagogik als Kunst in engere Verbindung tritt. Wenden wir unseren Blick jetzt dieser letzteren und ihrem Verhältnis zur pädagogischen Wissenschaft zu.

Eine absolut vollständige Erziehungswissenschaft müßte jeden möglicherweise eintretenden Gemütszustand des Zöglings mit allen seinen Ursachen und Folgen genau zu berechnen und die Größe und Art jeder möglichen Einwirkung von Seiten des Erziehers vollkommen zu ermitteln im stande sein. Daß sich dies nicht leisten läßt, ist eben so sehr aus theoretischen Gründen einleuchtend, als es durch die Erfahrung bestätigt wird; denn wie die Entwickelung eines Volkes, so ist auch schon die jedes Einzelnen eine Geschichte mit unberechenbaren Ereignissen, deren innerer Zusammenhang sich nicht einmal mit einiger Vollständigkeit übersehen läßt. Jeder Zögling ändert sich fortwährend in vielfacher oft unbemerkbarer Weise unter den Händen des Erziehers selbst. Er kann und darf nicht abgeschlossen werden gegen die Außenwelt, denn er muß diese kennen, würdigen, gebrauchen und sich in ihr bewegen lernen. Der Erzieher vermag nicht alle Eindrücke zu überwachen, die er von äußeren Gegenständen erhält; ein solcher Eindruck aber kann eine Begierde erregen, die Befriedigung dieser den Keim zu einer Neigung begründen, die herangewachsene Neigung aber unter Umständen zur Verstellung, allmählich zu einer Verstecktheit des Charakters dem Erzieher gegenüber und endlich zum Mißlingen des ganzen Erziehungs-

werkes führen. Wie sich der Zögling oft unbemerkt ändert, so ändert sich auch der Erzieher, obwohl langsamer und stetiger, doch in vieler Beziehung auf eine ihm selbst nur unvollkommen bewußte Weise; es ändert sich endlich, bald plötzlicher bald mehr allmählich, der größte Teil der äußern Lebensverhältnisse, in denen sich beide bewegen und von denen das Vorstellungs- und Gemütsleben des Zöglings vielfach bedingende Einflüsse erfährt.

Bedarf es hiernach wohl keines weiteren Beweises, daß eine Erziehungswissenschaft in dem vorhin bezeichneten Sinne durchaus unmöglich ist, so leuchtet zugleich aus dem Vorstehenden ein, daß selbst wenn sie dies nicht wäre, doch in ihrem Besitze noch keine ausreichende Bürgschaft für das sichere Gelingen des Erziehungsgeschäftes liegen würde. Möchten sich die Lehren der theoretischen Pädagogik auch bis auf die speciellsten Fälle der Anwendung erstrecken, es würde die Erziehung doch nur dem gelingen können, der mit dieser Einsicht zugleich das Talent verbände, jede vorkommende Erscheinung als besonderen Fall der betreffenden Regel sogleich zu erkennen und unter sie zu subsumieren, um nach ihr zu handeln. Schon Aristoteles hat diese wesentliche Verschiedenheit des theoretischen und praktischen Talents bemerkt und alles Handeln überhaupt als auf einem Schlusse beruhend dargestellt. Richtig ist dies nur vom bewußten Handeln nach Zwecken. Fassen wir das Verhältnis der Praxis zur Theorie allgemeiner auf.

Um vollkommen sicher zu gehen in der Erreichung der Zwecke, die durch unser Handeln überhaupt erreichbar sind, würde der einzig mögliche Weg der sein, daß wir vorher eine vollkommene Theorie als Richtschnur und Maß für die sämtlichen Thätigkeiten ausbildeten, die für jene Zwecke sich nötig machen können. Dies wird jedoch in den meisten Fällen geradezu unmöglich gemacht durch das praktische Bedürfnis, das zum Handeln drängt, bevor die Theorie zum Abschluß kommen kann; denn diese gestattet eine Ausbildung ins Unendliche und überdies wird diese Ausbildung selbst großenteils erst durch das Handeln, durch gelingende und mißlingende Versuche und die daraus sich ergebenden Folgerungen bedingt: wer

also nicht eher handeln wollte, als bis er sich im Besitze einer vollkommenen Theorie befände, um durchaus rational zu verfahren, der würde teils überhaupt nicht zum Handeln selbst kommen können, teils würde sogar seine Theorie immer äußerst mangelhaft bleiben müssen.[1]) Wie sich jener in einem auffallenden Mißverhältnis zur Praxis befindet, so tritt das entgegengesetzte Mißverhältnis zur Theorie bei demjenigen ein, dessen Handeln durchgehends nur auf blinden Versuchen, auf Probieren beruht, durch das er allmählich zu Fertigkeit und Routine zu kommen strebt: es ist dies die Praxis des Handwerkers, die sich um Theorie gar nicht kümmert, die Praxis, die vollkommen irrational und unbewußt über das, was sie thut und wie sie es thut, sich begnügt mit der Thatsache des Machenkönnens. Sie verbessert höchstens einzelne technische Verrichtungen, ersinnt ein paar neue Handgriffe, um sich die Arbeit zu erleichtern, und hält sich in allem Übrigen an die Tradition. Die Anwendung auf den Pädagogen ergiebt sich von selbst.

Von einem wirklichen Verhältnis, in das Theorie und Praxis zu einander treten, kann erst da die Rede sein, wo dem Praktiker aus seinen Aufgaben selbst und aus der Mangelhaftigkeit oder dem Mißlingen ihrer Lösung ein Bedürfnis nach Theorie entspringt, oder wo der Theoretiker seinerseits sich genötigt findet, die zu einem gewissen Grade von Vollkommenheit bereits gelangte Praxis in seinen Überlegungen zu berücksichtigen, um eine desto vollkommenere Theorie zu entwerfen. Dies ergiebt zwei Gesichtspunkte für jenes Verhältnis: es wird entweder, wie im ersten Falle, die Theorie zum Dienste der Praxis gesucht, oder es wird diese zergliedert, um der Fortentwickelung jener dienstbar zu werden. Das erstere geschieht von denen, welche nur soweit Theorie suchen, als sie der Praxis nützt und forthilft, weshalb denn auch die Güte jener von ihnen immer nach der Leichtigkeit und Bequemlichkeit ihrer Anwendung, nach der Größe und

---

[1]) Dies gilt von der Erziehung wie vom Leben überhaupt; von der Erziehung um so mehr, als die Ethik verbietet, an der Jugend zu experimentieren zu theoretischen Zwecken, wie in anima vili. C. H.

Augenfälligkeit der Unterstützung beurteilt wird, die sie dieser gewährt. Sie suchen in der Theorie weit weniger systematische Ordnung, Klarheit der Begriffe und absolut feste Grundsätze, als praktische Lehren und Verhaltungsmaßregeln, die sich in der Anwendung leicht mechanisieren lassen; sie bleiben daher nicht selten absichtlich bei einer unvollkommenen Theorie stehen, wenn sie nur diese Vorteile gewährt, und hoffen auch ohne Überblick über das Ganze der Erziehung und ohne prinzipielles Nachdenken, zwar nicht sie umzubilden — denn das wollen sie gar nicht — sondern durch Schlüsse nach der Analogie neuer Erfahrungen mit den früheren sie in gedeihlicher Weise fortzuführen. Dies ist häufig der Standpunkt praktischer Schulmänner, die sich bei mäßiger Regsamkeit des eigenen Nachdenkens gern auf ihren Takt und Blick verlassen.

Ganz anders verhält es sich bei demjenigen, welcher nicht die Theorie der Praxis, sondern diese jener unterzuordnen strebt: nach den gehörigen Vorarbeiten (die für die Pädagogik, wie schon bemerkt, auf dem Gebiete der Psychologie und Ethik liegen) sucht er sich zunächst durch die Theorie, welche sich mit Hülfe der bisherigen Erfahrungen anderer auferbauen läßt, für die Praxis zu orientieren, fügt dann die Erlernung der herkömmlichen Technik auf dem Wege der Übung hinzu und behandelt nun einerseits die Praxis durchgängig nach den Gesichtspunkten, welche die Theorie liefert, anderseits sieht er sie als eine fortlaufende Reihe von Versuchen an, deren keiner verloren gehen darf, ohne dem theoretischen Nachdenken unterworfen und dadurch für die weitere Entwickelung, Umgestaltung oder Specialisierung der Theorie benutzt zu werden. Auf diesem Wege allein kann sich die Praxis ihrem Ideale eines durchaus rationalen Verfahrens mehr und mehr nähern, wodurch sie dann in das richtige Verhältnis zur Theorie tritt, daß beide sich immer an- und durcheinander entwickeln, während von der Theorie eine beständige Orientierung ausgeht.

Es wird jetzt keine Schwierigkeiten mehr haben, die Einwürfe zu beseitigen, welche von pädagogischen Praktikern gegen die Theorie der Erziehung überhaupt erhoben worden sind. Sie stützen sich

hauptsächlich auf die künstlerische Seite der pädagogischen Thätigkeit. Ihre Ansicht ist im wesentlichen folgende. Wie jede andere Kunst ein angeborenes Talent von eigentümlicher Art voraussetzt, wenn sie mit Glück geübt werden soll, so auch die Erziehungskunst. Das von der Natur verliehene Talent darf freilich nicht naturwüchsig bleiben, es muß geübt und geschult werden, aber dies kann nicht durch Erlernung irgend welcher theoretischer Regeln, sondern nur durch die Praxis selbst geschehen. Nicht Überlegungen sind es, die den Pädagogen bilden, sondern Erfahrungen, hauptsächlich, wenn nicht einzig, diejenigen, die er durch eigene Versuche macht. Theoretiker sind stolz auf ihre Prinzipien und auf die starre Konsequenz, mit der sie diese in der Praxis festhalten — oft zum Verderben der Zöglinge, immer aber um den Preis teilweiser Einseitigkeit und Verbildung derselben. Künstler schaffen unbekümmert um Theorien, und alle theoretischen Kunstlehren sind tote Abstraktionen aus den Werken ihres Genies, nicht Vorschriften, an die sich ihre Thätigkeit zu binden hätte. Suchen wir das Richtige vom Falschen in diesem Räsonnement zu scheiden, so wird sich zugleich ergeben, worauf die pädagogische Kunstthätigkeit beruht.

Geben wir zunächst zu, daß es wie für jede Kunst, so auch für die Pädagogik, eine Technik giebt, die nur auf praktischem Wege durch eigene Übung erlernt werden kann; geben wir ferner zu, daß man durch bloße Theorie ohne praktisches Talent selbst dann kein Erzieher ist, wenn man sich in vollem Besitze jener äußeren Technik befindet, so folgt doch daraus weder, daß es ein angeborenes Erziehungstalent giebt, noch daß ihm für seine Bethätigung allgemeine theoretische Gesichtspunkte (die man nur nicht mit theoretischen Regeln der Technik verwechseln mag) entbehrlich wären. Lassen wir vor allen Dingen die zu weit getriebene Analogie der Erziehungskunst mit den bildenden Künsten fallen, die nur ein totes Material vor sich haben, das der Künstler vollkommen frei verarbeiten kann und darf. Was in ihm an künstlerischen Idealen auch lebendig werde, das kann er darstellen, wenigstens ist er darin nur durch die Regeln der Technik, nicht durch feste Zwecke gebunden, die zu verwirklichen ihm vor-

geschrieben wäre. Der Erzieher bekommt dagegen zur Bearbeitung ein zwar bildungsfähiges, aber bereits vielseitig individuell bestimmtes Wesen, er darf überdies aus ihm nicht machen, was seine ideale Phantasie ihm eingiebt, sondern nur dieses von der Natur angelegte Individuum soll er mit Schonung seiner natürlichen Eigentümlichkeiten zu sittlicher Bestimmtheit herausarbeiten, so weit nämlich durch seine Einwirkung diese Entwickelung sich befördern läßt. Die vollständige unveränderliche Bestimmtheit des Erziehungszweckes und die Gebundenheit des Erziehers durch sie in seiner Thätigkeit bedingen nebst der natürlich bestimmten Individualität des Zöglings das Unterscheidende des pädagogischen Handelns vom künstlerischen Schaffen, sie machen das Werk des Erziehers vorzugsweise zu einem Werke der Reflexion, und zwar um so mehr, als das Produkt seiner Thätigkeit sich nicht der äußeren Anschauung darstellen kann, wie das Werk des bildenden Künstlers, das eben deshalb vorzugsweise ein Werk der Phantasie ist, sondern in der tiefen Innerlichkeit des Menschen liegt. Darauf beruht die Unmöglichkeit für den praktischen Pädagogen, die Reflexion über seine Thätigkeit und infolge davon die Theorie derselben in ihrer ganzen Ausdehnung und Tiefe von sich abzuweisen, wenn er nicht gewissenloser Trägheit sich schuldig machen will.

Wohl ist es wahr, daß reine Theoretiker leicht einseitig erziehen. Der Grund davon ist einfach; er liegt darin, daß selbst die beste und umfassendste Theorie nicht alles umfaßt, was im Leben vorkommt und daß alle Theorie nur Lehrsätze geben, nicht aber die konkreten Fälle erkennen lehren kann, in denen jene ihre Anwendung finden sollen. Hier stoßen wir auf die Pädagogik als Kunst, deren nähere Betrachtung uns sogleich zeigen wird, daß ihre glückliche Ausübung nur erworbene Talente, keine specifischen angeborenen voraussetzt, wenn nur keine mangelhafte Organisation der Sinne oder sonstige Gebrechlichkeit den Gebrauch der natürlichen Kräfte in hohem Grade erschwert.

Die pädagogische Kunst ist in Rücksicht der psychologischen Bedingungen, auf denen sie ruht, der Kunst des Arztes, des Menschen-

kenners, des Experimentators analog. Das Wesentliche dieser Analogie besteht darin, daß das Vorstellen, von dem diese Künste in der Ausübung geleitet werden, sich durchgängig in scharf gefaßten Anschauungen bewegen muß, die sogleich auf bestimmte Begriffe bezogen werden, durch welche die Regel für die Behandlung des vorliegenden Falles an die Hand gegeben wird. Machen wir dies in Rücksicht der pädagogischen Thätigkeit etwas deutlicher.

Der Zögling zeigt, so lange er noch nicht gelernt hat sich zurückzuhalten oder zu verstellen, infolge eines jeden lebhafteren Eindruckes, gehe dieser von dem Erzieher aus oder von seiner sonstigen Umgebung, mehr oder weniger auffallende Veränderungen in seinem Äußeren. Diese müssen zunächst scharf aufgefaßt, zu einem Gesamtbilde kombiniert und auf die Beschaffenheit des inneren Vorganges gedeutet werden, der im Zöglinge stattfindet. Das gemeine Leben bietet hinreichende Gelegenheit, an Erwachsenen wie an Kindern dies zu üben, und es muß diese Übung vom künftigen Erzieher mit größerem Fleiße und größerer Genauigkeit angestellt werden, als sonst zu geschehen pflegt, weil darin die erste Hauptbedingung für das Erziehungstalent liegt. Besonders lehrreich ist in dieser Rücksicht die Beobachtung des Eindrucks, den ein Schicksal auf die Menschen macht, das tief in ihr Inneres eingreift, oder ein Schauspiel, das gemütlich stark aufregt, wobei hauptsächlich auch den Nachwirkungen und der Verarbeitung solcher Eindrücke eine längere Aufmerksamkeit zugewendet bleiben muß. Nicht minder wichtig ist die Beobachtung des Verlaufes der eigenen Gemütszustände, da nur durch die Kenntnis dieser uns fremde Gemütslagen hinreichend deutlich und leicht erkennbar werden.

Angestellte Übungen der bezeichneten Art führen von selbst zu vielfachen Versuchen, die einzelnen Züge und Erscheinungen, die wir zu verschiedenen Zeiten beobachtet haben, zu einem Charakterbilde der betreffenden Person zu kombinieren. Fortgesetzte Beobachtung derselben in verschiedenen Lebenslagen, fortgesetzte Aufmerksamkeit auf ihre Handlungsweisen führt teils zu näheren Bestimmungen und Berichtigungen jenes Charakterbildes, teils zu der nötigen

Behutsamkeit und Vorurteilslosigkeit in der Deutung ihres Äußeren auf das Innere, das bei besonderen Gelegenheiten oft nur einseitig, oft in mehr verschleierter Weise, verdeckt durch mehrere uns unbekannte oder unerwartete Nebenzüge auftritt, welche unser Urteil leicht irre leiten. Gleichwohl beurteilen wir alle fremden Personen nach diesen Analogien und ohne Zweifel gehen wir darin um so sicherer, je vielseitiger und sorgfältiger jene Übungen von uns angestellt worden sind. Das Geschick, die Züge der fremden Physiognomie augenblicklich zu kombinieren und nach der Analogie früherer durch Erfahrung berichtigter Deutungen aus der Phantasie, wie man sagt, zu ergänzen, ohne eine Analyse der Einzelheiten vorzunehmen, die doch immer mehr oder weniger mißlingen würde — dies ist das erste Talent, welches der Erzieher besitzen muß, wenn er sein Geschäft als Kunst treiben will. Der Naturforscher und Arzt besitzt dieses Talent, da sein ganzer Bildungsgang ihn darauf hinweist, weit häufiger als der Sprachforscher und theoretische Mathematiker, deren Blick für das wirkliche Leben sich leicht abstumpft. Daß es nicht angeboren ist, sondern immer erst erworben wird, dürfen wir wohl als erwiesen betrachten, nachdem sich gezeigt hat, auf welchem Wege dies geschieht.

Wir haben uns bis hierher mit dem einen wesentlichen Faktor des Erziehungstalentes beschäftigt, mit der Fähigkeit, aus dem Äußeren des Zöglings sein Inneres leicht und sicher zu erkennen, und zwar sowohl in Rücksicht der momentanen Erregungen, die durch den Erzieher selbst, durch andere Personen und durch die Naturumgebung in ihm hervorgebracht werden, als auch in Rücksicht seiner bleibenden Neigungen, seiner Gemütsbeschaffenheit und seiner Charaktereigenschaften. Der zweite Faktor liegt in der Fähigkeit, die jedesmalige innere Disposition des Zöglings für den Erziehungszweck selbst oder für die ihm untergeordneten Zwecke geschickt zu benutzen — denn daß der Erzieher ein warmes Herz habe für Menschen und Menschenbildung und daß er die äußeren Eigenschaften besitze, durch welche namentlich der Erwerb und Gebrauch der Autorität bedingt ist, dies sind zwar Voraus-

setzungen für das Erziehungstalent, sie konstituieren aber nicht dieses selbst.

Die Benutzung der jedesmaligen Gemütslage des Zöglings, nachdem sie richtig erkannt ist, geschieht vom Erzieher den Begriffen gemäß, die er sich über die Zwecke und Mittel seiner Thätigkeit gebildet hat. Diese Begriffe hat er sich entweder mehr auf theoretischem oder mehr auf praktischem Wege erworben. Beide Wege haben ihre Nachteile, wenn sie allein verfolgt werden, denn in dem einen Falle wird es den Begriffen an den Anschauungen der empirischen Beispiele fehlen, auf die sie angewendet werden sollen, es wird dem Erzieher die Kenntnis der Verwickelungen und Modifikationen abgehen, in denen die verschiedenen unter dieselbe Regel gehörigen Beispiele auftreten, er wird in der Praxis oft zweifelhaft und verwirrt werden, und die Zeit zum Handeln wird verlaufen sein, ehe er mit der begrifflichen Analyse des vorliegenden Beispiels zu Ende kommt. Im andern Falle wird es seinen Begriffen an Schärfe, Ordnung und Zusammenhang fehlen, er wird sich dem Mechanismus der einmal gelernten und erprobten Technik zu überlassen geneigt sein, für ungewöhnliche Fälle keine Gesichtspunkte haben, und mehr von Glück als von Geschick in der Erziehung zu reden haben. Erziehungstalent kann deshalb nur demjenigen zugeschrieben werden, der beide Wege mit Aufmerksamkeit gegangen ist. Wer erziehen will, muß innere Vorbilder dazu in Form fester Begriffe besitzen, er muß die Mittel und die verschiedenen Arten ihres Gebrauches sorgfältig durchdacht, aber er muß auch auf dem empirischen Wege den Umfang jener Begriffe kennen gelernt haben, damit er sie auf die anschaulich gegebenen Einzelfälle richtig zu beziehen und unbeirrt durch deren Verwickelung zur Anwendung zu bringen wisse. Erst wenn beide sich gegenseitig ergänzenden Bildungswege der pädagogischen Begriffe durchlaufen worden sind, darf sich der Erzieher mit einiger Sicherheit seinem praktischen Blicke oder Takte überlassen, auch wo er zu so raschem Handeln genötigt ist, daß er die entsprechende Überlegung nicht zu Ende führen, ja vielleicht nicht einmal anfangen kann. Daß die theoretische Überlegung im voraus Regeln festsetze

für alle praktisch wichtigen Fälle, ist unmöglich, daß sie aber für die zweifelhaften nachgeholt werde und mit ihrer Analyse des Geschehenen so weit eindringe als möglich, dies wird vom Erzieher im Interesse der Fortbildung seines praktischen Talentes selbst gefordert werden müssen.

Auch von dem zweiten Faktor dieses Talentes, der geschickten Benutzung der jedesmal vorliegenden Bedingungen für die Erziehungszwecke, hat sich ergeben, daß und wie er allmählich erworben wird. Die Betrachtung desselben hat uns auf eine der Wissenschaft großenteils unzugängliche Seite der Erziehung geführt, die ein Hingeben an die künstlerische Thätigkeit nötig macht, obwohl das Verfahren des Erziehers niemals in dem Sinne irrational werden darf, daß er selbst aufhörte, sich die strengste Rechenschaft darüber zu geben. Die einzelnen am Zögling in einem bestimmten Falle hervortretenden Züge rasch auffassen, richtig kombinieren, aufeinander beziehen und ergänzen, die Umstände würdigen und gebührend berücksichtigen, seine allgemeinen theoretischen Überlegungen schnell und gewandt ins Praktische übersetzen, die im besonderen Falle nötigen Modifikationen an ihnen anbringen, sie mit sicherer Hand ohne Zeitverlust ausführen — dies alles gehört der Erziehungskunst, die sich nur in der Praxis selbst und durch sie erlernen läßt. Deshalb giebt theoretische Bildung allein noch keine Bürgschaft für das Vorhandensein des Erziehungstalentes. Verstehen die Praktiker dies unter dem alten Satze, mit dem sie sich vor der Theorie zu verstecken pflegen, daß in der Erziehung alles auf Erfahrung beruhe, so sind sie im Rechte; es wird aber der Mühe wert sein, auch das Unrecht zu beleuchten, das sich mit jener vagen Behauptung nicht selten zu decken sucht.

Pädagogische Erfahrungen im weiteren Sinne macht zwar jeder, der sich im Erziehungsgeschäfte versucht, aber nicht jeder lernt aus diesen Erfahrungen etwas, das von pädagogischer Wichtigkeit ist: die Erfahrung lehrt alles und nichts. Der Naturforscher und Arzt weiß am besten, wie schwer es ist, Erfahrungen zu machen, er weiß, daß es für jeden unmöglich ist, der nicht wenigstens einige feste Ge-

sichtspunkte schon mit zu ihnen hinzubringt, daß also die Fähigkeit dazu eine theoretische Vorarbeit überall voraussetzt. Alle Erfahrungen erhalten ihren Wert erst durch die Gesichtspunkte, unter die man sie stellt, mögen nun diese uns vorher schon eigen gewesen oder aus ihnen erst von uns gewonnen worden sein. Die Kunst, Erfahrungen zu machen, setzt auf jedem Felde eine gewisse theoretische Bildung voraus, von welcher beleuchtet, sie weiter verarbeitet werden müssen, wenn sie für die Zukunft sich nutzbar erweisen sollen. Der theoretisch Ungebildete hat deshalb überhaupt kein Recht, sich auf seine Erfahrungen zu berufen.[1]) Wie vor seinem Auge die lehrreichsten Erscheinungen der Natur und des gesellschaftlichen Lebens vorübergehen, ohne daß er aus ihnen irgend eine Lehre zieht, so geht es ihm auch mit seinen eigenen, weniger mit fremden pädagogischen Versuchen, und zwar um so mehr, als die meisten, welche durch ihre Lebensverhältnisse sich genötigt finden, einen erziehenden Einfluß auszuüben, sich die Freiheit des Blickes und selbst die Achtsamkeit auf ihr Geschäft durch den Wahn rauben lassen, daß das Erziehen von einem nicht unverständigen Menschen auch ohne weiteres Nachdenken auf die rechte Weise ausgeübt werden könne. Darüber vor allem würde die Erfahrung belehren, wenn Vorurteile der Eitelkeit nicht selbst gegen das vielfache Mißlingen und das so häufig unverdiente Gelingen der Erziehung blind machten.

Gehen wir tiefer ein auf das soeben Bemerkte, so zeigt sich folgendes. Benutzbar für unsere spätere Thätigkeit kann jede Erfahrung nur dann werden, wenn wir die Antezedentien der erfahrenen Thatsache soweit kennen, daß wir sie, wenn auch nicht bis ins einzelne zu analysieren, wenigstens in zwei große Gruppen zu teilen vermögen, deren eine sich mit einiger Sicherheit als die wirksame Hauptursache der Erscheinung, die andere aber als ein Inbegriff mehr oder weniger zufällig begleitender Nebenumstände betrachten läßt.

---

[1]) Wer wird etwas auf die ärztliche Erfahrung derer geben, die nichts von Anatomie und Physiologie verstehen? C. H.

Je weiter und genauer die Absonderung dieser beiden Teile fortgeführt werden kann, je gründlicher und sicherer nach und nach die Analyse der ersten Gruppe bis in ihre elementaren Bestandteile wird, desto mehr wird die Erfahrung wert sein, die man in dem betreffenden Falle gemacht hat, desto mehr wird sie sich einer Erfahrung in naturwissenschaftlichem Sinne nähern. Daß die Pädagogen, welche so gern von ihren Erfahrungen sprechen, nicht dies darunter verstehen, bedarf wohl keines weiteren Beweises. Wir werden Gelegenheit haben, auf die große Verwickelung der Ursachen, in welche die pädagogische Thätigkeit einzugreifen hat, nächstens einen prüfenden Blick zu werfen; deshalb beschränken wir uns hier auf die bloße Erinnerung, daß alle pädagogischen Erfahrungen und Beobachtungen, die ohne den eben bezeichneten Grad von Umsicht und Behutsamkeit angestellt werden, nur den zufälligen, zweifelhaften Wert eines mehr oder minder glücklichen Griffes ins unbestimmte in Anspruch nehmen können.

Eine besondere Schwierigkeit, die zu überwinden sein würde, wenn man seiner pädagogischen Erfahrungen sicher sein will, liegt darin, daß die Folgen vieler, ja bei weitem der meisten Einwirkungen auf den Zögling gar nicht, oder doch nicht unmittelbar zu tage kommen. Alle schwächeren Einwirkungen auf das Gemütsleben sprechen sich in den Mienen, Geberden und Handlungen nicht aus, gleichwohl aber können gerade durch sie, und nur durch sie, wenn sie sich nämlich summieren, alle Arten der Gefühle ausgebildet, alle edeln Interessen und Charaktereigenschaften befestigt werden. Sogar vorausgesetzt, der Zögling wolle durch Wort und Geberde zu jeder Zeit alles sagen, was in ihm vorgeht, so würde er es nicht einmal können, weil das meiste ihm selbst unbewußt und verworren bleibt, und selbst wenn es dies nicht wäre, doch überhaupt nicht äußerlich darstellbar ist. Die leise Regung einer Begierde oder Neigung bleibt meist dem Zögling und dem Erzieher gleich verborgen, so lange sie nicht durch eine Gelegenheitsursache verstärkt wird; oft wird sie durch zufällige Umstände, die der Erzieher selbst herbeiführt, im Stillen genährt, zugleich aber durch das Gewicht seines Einflusses gehindert,

sich deutlich kund zu geben: erst wenn der Zögling zur Selbständigkeit gelangt ist, wird sie für ihn eine Klippe, an der er zu Grunde gehen kann. Erst dann macht der Erzieher an ihm seine Erfahrung: „der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.“ *)

Wer freilich unter seinen Erfahrungen nur die Früchte seiner Technik verstehen wollte, dem würde erst zu beweisen sein, daß es sich beim Erziehen nicht um eine bloße Einführung bestimmter Faktoren in das Innere eines Menschen handelt, etwa wie bei einer Substitution eines bestimmten Wertes statt eines willkürlich gewählten Buchstabens an einer mathematischen Formel, nicht um die Bearbeitung eines an sich unbestimmten Materiales nach einem bekannten Schema — dieser Beweis ist von der Psychologie zu führen.

Die Frage über die Art und Weise, auf welche die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft werden, über die Ausdehnung, in welcher dies geschehen könne und somit über Gang und Methode, die sie zu befolgen habe, ist vorläufig schon da beantwortet worden, wo von dem wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik die Rede war; hier findet diese Antwort ihre Bestätigung und tritt in ein noch helleres Licht. Der Begriff und Zweck des Erziehens nämlich, von denen der allgemeine Teil dieser Wissenschaft auszugehen hat, kann aus der Erfahrung gar nicht entnommen werden: denn diese vermag nur zu lehren, welche Begriffe die einzelnen Erzieher von ihrer Thätigkeit wirklich gehabt, welche Zwecke sie verfolgt, welche Mittel sie angewendet und was für Erfolge sie damit erreicht haben: soweit sich also die Pädagogik mit Begriff und Zweck der Erziehung beschäftigt, ist sie keine Erfahrungswissenschaft. Soweit es sich dagegen um die Erfolge handelt, welche durch gewisse Mittel und Methoden und durch eine besondere Art ihrer Anwendung herbeigeführt werden, hat die Erfahrung zu entscheiden, man muß sie versuchen, um ihre Erfolge kennen zu lernen. Jedoch auch diese Ent-

*) Herbart, Allg. Pädag. S. 11 [Päd. Schr. Leipz. 1873. I. S. 338], woselbst auch das Vorhergehende und Nachfolgende die aufmerksamste Beachtung verdient.

scheidung ist nicht unmittelbar eine vollgültige, sondern zunächst nur eine vorläufige, weil sich aus solchen Erfahrungen für sich allein nicht beurteilen läßt, wie viel von dem Erfolge auf Rechnung der Individualität des Erziehers, der Zöglinge und der äußeren Umstände zu schreiben ist. Persönliches Erziehungstalent in seinen verschiedenen Graden, oder dessen Mangel auf der einen Seite, Befähigung, mehr oder minder gute Vorbereitung der Zöglinge, ihre Liebe zum Erzieher, ihr Pflichtgefühl auf der andern Seite, die freie Macht des ersteren über diese oder die Widerstände, die er in ihrer Ausübung zu überwinden hat, die gegenseitigen Förderungen oder Hemmungen, welche die Schüler voneinander und die der Lehrer von ihnen erfährt, die vielen und zum Teil unbekannten Miterzieher in der Umgebung des Zöglings*) — dies und unzähliges Andere bringt eine so große Unsicherheit in die erfahrungsmäßige Beurteilung der Wirksamkeit jedes Erziehungsmittels, daß überhaupt nicht die Erfahrung, mag sie auch noch so mannigfaltig und die Reihe der pädagogischen Versuche noch so umsichtig und sinnreich angestellt sein, sondern nur die psychologische Deduktion endgültig über das entscheiden kann, was sich durch bestimmte Mittel und Methoden erreichen läßt. Auch diese Deduktion kann irren, aber die pädagogische Erfahrung wird ohne ihre Hülfe noch viel gröberen

---

*) Es ist in neuerer Zeit häufig geradezu als Axiom aufgestellt worden, daß es für die Behandlung eines jeden Erziehungsmittels (Unterrichtsgegenstandes) nur eine wahre Methode gebe. Dies verrät große psychologische Kurzsichtigkeit, wenn man damit etwas Allgemeineres sagen will als dies, daß es für einen bestimmten Erzieher bei einer bestimmten Art der Befähigung und Vorbereitung seiner Zöglinge und einer bestimmten Beschaffenheit der äußeren Verhältnisse, unter denen sie leben, auch nicht mehr als eine richtige Methode gebe. Schon der Grad des Phlegma oder der geistigen Regsamkeit des Lehrers und namentlich seine Geübtheit in der Handhabung einer gewissen Methode und die Zahl der Zöglinge (man denke z. B. an die wechselseitige Schuleinrichtung) wird oft von Einfluß auf die Güte der Methode. Für die angewandte Pädagogik ist deshalb jener Grundsatz entschieden falsch, nur für die allgemeine ist er richtig, weil diese von allen zufälligen Umständen absieht, die zur Erziehung mitwirken. Eben deshalb hüte man sich aber auch vor jeder voreiligen Übertragung ihrer Lehren in die Praxis; sie ist nie eine unbedingte und darf deshalb nur mit der nötigen Vorsicht ausgeführt werden.

und mehreren Irrthümern unterworfen sein. Erfahrungen sind wichtig und unerläßlich, aber erst die an sie anzuknüpfenden psychologischen Deduktionen machen eine wissenschaftliche Verarbeitung derselben und ein sicheres Urteil über ihren praktischen Wert möglich.

Der Entwickelungsgang, den die Pädagogik als Wissenschaft zu nehmen hat, läßt sich demnach im allgemeinen kurz dahin angeben, daß sie zuerst den Begriff und Zweck der Erziehung von der Erfahrung unabhängig darzulegen, sodann mit Rücksicht auf die bisher auf diesem Felde gemachten Erfahrungen durch psychologische Deduktion zu zeigen habe, welche Mittel zur Erreichung jenes Zweckes führen, wie sie ihrer eigenen Natur und diesem Zwecke gemäß behandelt werden und in welchen Verhältnissen sie für diesen zusammenwirken müssen.

Versuchen wir jetzt, diesen Bestimmungen folgend, die Ausführung.

Erster Teil.

Über Begriff und Zweck der Erziehung.

---

§. 3.

Bei der Erziehung stehen zwei Individuen einander gegenüber, ein fertiges, wenigstens relativ in sich abgeschlossenes und ein werdendes, innerlich großenteils noch unbestimmtes, äußeren Einwirkungen allseitig offenes. Jene Abgeschlossenheit tritt vermöge der psychologischen Gesetze, denen die innere Entwickelung des Menschen folgt, im Laufe der Zeit immer und notwendig ein, die äußeren Einwirkungen mögen sein, welche sie wollen. Sie besteht teils in einer bestimmten Ansicht von der Welt, der äußeren Natur und den menschlichen Verhältnissen, die sich das Individuum auf bleibende Weise aneignet, soweit diese Gegenstände in seinen Gesichtskreis fallen, teils in gewissen Charaktereigenschaften, die sich meist ohne sein Wissen und Wollen und zum Teil sogar gegen dasselbe in ihm befestigen. Beides steht miteinander in inniger Wechselwirkung, beides ist das relativ feste Produkt der sämtlichen Thätigkeiten und Zustände, die das Individuum zur Zeit seiner Bildsamkeit durchlaufen hat und ihrer Verhältnisse untereinander. Darauf beruht

einerseits die Pflicht zur Erziehung, wenn es möglich ist, jenes Produkt durch menschliche Thätigkeit irgendwie zu bestimmen, denn es ist nichts weniger als sittlich gleichgültig, wie es ausfalle; andrerseits die Erziehungsfähigkeit des Menschen im aktiven und passiven Sinne, denn die Erfahrung lehrt, daß die Thätigkeiten und Zustände des Kindes und also mittelbar auch das aus ihnen hervorgehende Produkt, durch Einwirkung von seiten des Erwachsenen, bis auf einen gewissen Grad bestimmt und geleitet werden können.

Auf die psychischen Thätigkeiten und Zustände der Tiere vermögen wir zwar auch in mannigfaltiger Weise bestimmend und leitend einzuwirken, wir bringen sie in vielen Fällen zu einer Verläugnung und teilweisen Umbildung ihrer Instinkte, zu einem gewissen Verständnisse von Zeichen, Handlungen und Geberden, zur Erlernung von komplizierten äußeren Thätigkeiten, die ihnen ursprünglich fremd sind, ja selbst zu einer wesentlichen Veränderung ihrer Temperaments- und Gemütseigenschaften. Aber die Naturanlagen der Tiere selbst werden dadurch immer nur unabsichtlich, in den meisten Fällen überhaupt nicht höher entwickelt; man pflegt vielmehr dieser Entwickelung vielfach entgegenzuarbeiten, um das aus ihnen zu machen, wozu sie nicht durch ihre eigene Natur, sondern durch die willkürlichen und ihnen selbst zufälligen Zwecke der Menschen bestimmt werden. Es kann deshalb nicht von einer Erziehung der Tiere durch den Menschen, sondern höchstens von einem Analogon derselben die Rede sein. Was insbesondere die Zähmung und Abrichtung (deren Wesen gerade darin besteht, daß dem Tiere fremde Zwecke untergeschoben werden) betrifft, so beruhen sie auf höchst einfachen Seelenthätigkeiten, bei denen eine freie Beweglichkeit der Vorstellungsreihen und eine willkürliche Kombination derselben durchaus nicht stattfindet. Ein so geringer Grad von innerer Bildsamkeit, als sich hierbei zeigt, schließt die Möglichkeit der Erziehung im engeren Sinne aus, obgleich nicht zu leugnen ist, daß die begabtesten Tiere einiger Gemütszustände und Gefühle fähig sind, die mit demselben Rechte auf den Namen sittlicher Regungen Anspruch haben, mit welchem wir ihn den dunklen Ahnungen dieser Art beilegen, welche

bei Wilden und bei uns selbst in den früheren Kinderjahren vorkommen — mit dem Unterschiede freilich, daß bei den höheren Tieren damit die letzte, bei dem noch ungebildeten Menschen dagegen erst die unterste Stufe seiner beginnenden Kultur bezeichnet wird.

Aus dem Vorstehenden ergeben sich drei Voraussetzungen des Erziehens, nämlich, daß das innere Leben des betreffenden Individuums ursprünglich keine feste Gestalt und Richtung besitze (wie dies bei den Tieren hauptsächlich infolge ihrer Nachahmungs-, Nahrungs-, Fortpflanzungsinstinkte und sogenannten Kunsttriebe der Fall ist), daß diese Gestalt erst vermittelst äußerer Einwirkungen sich in ihm ausbilde, endlich, daß die Einwirkungen, durch welche dies geschieht, von einem zweiten Individuum abhängig werden können; wirklich erzogen wird jedoch nur da, wo diese Abhängigkeit nach einem festen Plane benutzt wird: deshalb können erziehende Einwirkungen nur von einem solchen ausgeübt werden, dessen eigenes inneres Leben bereits zu einem relativ festen Abschlusse in sich selbst gelangt ist. Demgemäß ist das Erziehen *ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird.* Verstehen wir dabei unter der bestimmten Gestalt des inneren Lebens mit Rücksicht auf den Menschen allein den Besitz relativ fester Mittelpunkte seiner Gedanken und Strebungen, durch welche eine bestimmte Richtung und Energie derselben mitbedingt ist, so leuchtet zugleich ein, daß in jener Erklärung des Erziehens der Unterschied desselben vom Dressieren oder Abrichten mitenthalten ist, weil die Herausbildung und Befestigung einer solchen Gestalt kein von außen erst durch den Andern an das Individuum herangebrachter willkürlicher Zweck, sondern für dieses selbst eine innere Notwendigkeit ist, die sich im Laufe der Zeit auch ohne fremde Hülfe, wenn auch nicht in derselben Weise, an ihm erfüllen würde. — Untersuchen wir jetzt die ferneren Voraussetzungen, welche in jenem Begriffe liegen.

Ein Plan für eine Reihe von Thätigkeiten ist nur da möglich, wo sich auf einen sich gleich bleibenden Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, auf feste Gesetze des Geschehens rechnen läßt; denn ein Plan ist eine für einen bestimmten Endzweck geordnete Verteilung zusammengehöriger Thätigkeiten von der Art, daß dabei jede einzelne von dem voraussichtlichen Resultate aller vorhergehenden abhängig ist. Läßt sich überhaupt kein Resultat vorhersehen, so ist gar kein Plan, läßt sich keines mit Sicherheit voraussehen, so ist nur ein unsicherer Plan möglich; die Sicherheit beider steigt und sinkt immer in gleichem Verhältnis. Es läßt sich also ein Plan auf wissenschaftliche Weise, d. h. ein solcher, dessen einzelne Züge vollkommen fest stehen, nur insoweit entwerfen, als sich auf dieselben Erfolge derselben Thätigkeiten unter denselben Verhältnissen mit absoluter Gewißheit bauen läßt. In der Erziehung handelt es sich um die psychischen Gebilde, die infolge äußerer Einwirkungen entstehen, in Rücksicht auf sie hat daher jener Satz die Bedeutung, daß allgemeine Pädagogik als Wissenschaft nur insoweit möglich ist, als es absolut unveränderliche Gesetze giebt, an welche die Entwickelung unseres inneren Lebens gebunden ist: die erste Voraussetzung, welche jede Theorie der Erziehung zu machen genötigt ist, besteht also in der Annahme, daß die menschliche Seele ein Wesen ist, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit folgt. Ein solches Wesen aber nennen wir ein Naturwesen. Der Gegensatz von Geist und Natur, von Freiheit und Notwendigkeit, fällt deshalb für die Pädagogik als bedeutungslos hinweg.

Dagegen erhebt sich sogleich der Einwurf, daß die Pädagogik allerdings nur insoweit einen wissenschaftlichen Charakter besitzen könne, als sich der Naturseite des noch nicht zur Freiheit entwickelten Menschen durch Einwirkungen von außen eine bestimmte Bildung geben lasse, d. h. insoweit als sich in der Behandlung des Menschen von der Freiheit absehen lasse, die er noch nicht habe — denn eben zur Freiheit solle er erst erzogen werden. Überlassen wir die Berichtigung der falschen Freiheitsbegriffe und die Lösung ihrer

Mißverständnisse und Zweideutigkeiten der Psychologie und begnügen uns hier mit der Bemerkung, daß es ungereimt ist, einen Plan zu machen und also auf sichere Resultate zu rechnen bei einem Geschäfte, dessen letzter Zweck es wäre, die innere Unabhängigkeit von aller fremden Einwirkung überhaupt und damit auch von jeder vorhergegangenen selbst hervorzubringen — denn in demselben Maße, in welchem die beabsichtigten Resultate einer gewissen Thätigkeit sicher sind und wirklich eintreten, wird zugleich auch die innere Bestimmtheit und Abhängigkeit desjenigen von diesen Resultaten vergrößert, auf welches die Thätigkeit gerichtet war.

Ein Einwurf ähnlicher Art kommt uns von Seiten der pädagogischen Praxis entgegen. Ein allgemeiner Plan für das Erziehungswerk, sagt diese, läßt sich allerdings machen, aber auch nur ein allgemeiner. In der Anwendung machen sich dagegen beim Gebrauche der Erziehungsmittel so vielfache und so bedeutende Abweichungen von demselben nötig, daß sich für die Erziehung in ihrer wirklichen Ausführung nur wenige feste Regeln aufstellen lassen, und selbst diese sind vielen Ausnahmen unterworfen. Es kommt dies, sagt man weiter, allerdings zum Teil daher, daß eigentümliche Umstände und Verhältnisse die Lehren der allgemeinen Pädagogik in vielen besonderen Fällen geradezu unanwendbar oder doch unzweckmäßig in der Anwendung machen, anderenteils kommt dies aber auch von der Freiheit des Zöglings her, die es unmöglich macht, auf die Erfolge der erziehenden Einwirkungen mit derjenigen Sicherheit zu rechnen, mit welcher alle durch bloße Naturgesetze bedingten Erscheinungen aus ihren Ursachen vorausgesehen werden können. Es ist schwer oder unmöglich, diesen Einwurf zu beseitigen, ohne die sämtlichen Hauptlehren der Psychologie zu entwickeln. Da wir uns darauf hier nicht einlassen können, so bleiben wir dabei stehen, auf folgende wesentliche Punkte aufmerksam zu machen.

Da eine unbedingt notwendige Gesetzmäßigkeit im psychischen Leben des Menschen für eine große Gruppe von Erscheinungen von jedermann unbedenklich eingeräumt wird (z. B. in Rücksicht der Entstehung der sinnlichen Vorstellungen, ihrer Association, der meisten

Gedächtniserscheinungen, vieler Begriffsbildungen, einer großen Menge von Gefühlen, Begierden und Neigungen und wenigstens einiger Willensakte), so ist es von Anfang herein mindestens nicht unwahrscheinlich, daß es sich auch mit den übrigen Phänomenen auf gleiche Weise verhalte. Vergleichen wir in dieser Beziehung die Erforschung der psychischen Erscheinungen mit der Erforschung der äußeren Natur, so kann nicht geleugnet werden, daß wir nur von einem kleinen Teile dessen, was in der Außenwelt vorgeht, die Gesetze kennen, nach denen es zu stande kommt, oder von einem noch weit kleineren Teile mit einiger Sicherheit vorauszusagen im stande sind, welche Wirkungen daraus erfolgen werden. Gleichwohl fällt es niemandem mehr ein, die Notwendigkeit aller Erscheinungen der äußeren Natur, oder die Möglichkeit zu bezweifeln, sie alle mit absoluter Gewißheit vorherzusagen, sobald wir in der Erkenntnis ihrer Ursachen weit genug fortgeschritten sein würden. Kein Naturforscher würde es der Mühe wert achten, auf einen Zweifel dieser Art einzugehen. Aus dieser Analogie der Naturwissenschaften mit der Psychologie und Pädagogik ergiebt sich eine neue Wahrscheinlichkeit dafür, daß auch auf diesem Felde, auf welchem die Menschenkenntnis ebenfalls in manchen Fällen mit großer Sicherheit aus einer Kombination gegebener Ursachen die Wirkungen ableitet, eine immer um so vollständigere Berechnung der Erfolge möglich sein wird, je mehr sich allmählich die Analyse der zum Grunde liegenden Bedingungen vervollkommnet. Und sollte denn nicht gerade der erfahrene praktische Erzieher der Annahme geneigt sein, daß alle Unzuverlässigkeit des Erfolges seiner Thätigkeit auf nichts Anderem beruhe, als auf seiner teilweisen Unkenntnis, sowohl der vorliegenden Bedingungen, welche die Individualität des Zöglings mit sich bringt, als auch der jedesmaligen nächsten und entferntesten Wirkungen der von ihm angewendeten Mittel, und nächst dieser Unkenntnis auf seiner persönlichen Ungeschicktheit oder Verhinderung, die erziehenden Einwirkungen seinem Zwecke entsprechend einzurichten? Aus dem vielfachen Mißlingen der Erziehungspläne wird um so weniger das Entgegengesetzte geschlossen werden dürfen, als das End-

resultat einer viele Jahre lang fortgesetzten Reihe von Einwirkungen, die von der ganzen Umgebung des Zöglings in äußerst verschiedener, vielfach widerstreitender Weise auf ihn ausgeübt wurden, unter einer solchen Menge von Bedingungen steht, daß wir alle Ursache haben, zufrieden zu sein, wenn es gelingt, dasselbe nur nach seinen hauptsächlichen Charakteren vorauszusehen und in dieser Voraussicht dahin zu wirken, daß die Gestalt des inneren Lebens, für deren Ausbildung wir arbeiteten, wenigstens in ihren Hauptzügen mit unserem Erziehungszwecke nicht in Widerspruch tritt. Die Aufgaben der Erziehung können in Rücksicht der Schwierigkeiten mit keinem Probleme verglichen werden, das sich der Naturforscher zu lösen vorsetzt. Überdies findet das häufige Mißlingen der Erziehungspläne seine natürliche Erklärung in den unvollkommenen Beobachtungen, die von Eltern und Erziehern an den Kindern gemacht werden, in der Blindheit, mit welcher ganz gewöhnlich das Wesentliche übersehen, das Bemerkte falsch ergänzt und nach Vorurteilen gedeutet wird, die aus den verschiedensten Quellen strömen; wo diese Grundlage für das Gedeihen der Erziehung, die Unbefangenheit des psychologischen Blickes fehlt, da vermag weder theoretisches Studium, noch praktische Erfahrung zu helfen, nicht die Einsicht, sondern höchstens das Glück.

Alles, was sonst noch mit dem Begriffe der Erziehung vorausgesetzt und durch ihn gefordert wird, läßt sich dahin zusammenfassen, daß wir jene psychologische Gesetzmäßigkeit, welcher der Entwickelungsgang des inneren Menschen folgt, kennen und für den Erziehungszweck richtig zu benutzen verstehen müssen. Den ersten Teil dieser Voraussetzung hat die Psychologie zu erfüllen, dem andern genügen zu lehren ist die Aufgabe der Pädagogik selbst.

§. 4.

Wir haben gefunden, daß es die Aufgabe des Erziehers ist, dem inneren Leben des Kindes eine bestimmte Gestalt zu geben. Daran knüpft sich sogleich die Frage, von welcher Art diese Gestalt sein solle: es bedarf einer näheren Bestimmung des Inhaltes der

Aufgabe, welche der Erzieher zu lösen hat, einer Untersuchung des Erziehungszweckes. Die Entwickelung dieses letzteren aber wird eine praktische Bedeutung nur dann in Anspruch nehmen dürfen, wenn wir vorher uns darüber klar geworden sind, wie viel der Erzieher werde leisten können, wie groß seine Macht in der Gestaltung des fremden Lebens und welches die Schranken seien, innerhalb deren sie sich bewegen muß.

Die Macht der Erziehung pflegt äußerst verschieden beurteilt zu werden, hauptsächlich je nachdem dies entweder vom Erzogenen oder vom Erzieher geschieht, und von diesem wieder entweder aus vorwiegend theoretischen oder aus praktischen Gesichtspunkten. Der erstere, wenn er sich selbst ins Auge faßt, ist meistens geneigt, die Ausbildung seiner Talente und guten Charaktereigenschaften mehr der eigenen Begabung und Kraftentwickelung, die Mängel seiner Bildung und die Schwächen seines Charakters dagegen der Erziehung oder den Verhältnissen Schuld zu geben. Der letztere, wenn er die eigenen und fremden praktischen Erfolge der Erziehung betrachtet, wird ihre Macht leicht zu gering anschlagen, weil er an die vielen Fälle des Mißlingens der redlichsten und angestrengtesten Bemühungen, an die unabsehbare Menge drohender Gefahren, an die Erfolglosigkeit so vieler angewendeten Mittel sich erinnert; er wird sie zu gering anschlagen, auch deshalb, weil er für unmöglich hält, was sein Eifer nicht zu erreichen vermochte und nicht an die Möglichkeit einer so großen Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtsweise glaubt, daß sich noch weit bedeutendere und sicherere Erfolge erzielen ließen, als die seinigen und die der Gegenwart überhaupt. Urteilt er dagegen aus dem Standpunkte der Theorie, so wird er sich leicht verleiten lassen, die Macht der Erziehung zu überschätzen. Die Theorie nämlich sucht überall nur die Gesetze, aus denen die Erscheinungen folgen. Sie analysiert diese letzteren, um die Art der Wechselwirkung der einfachen Elemente zu erkennen, durch welche sie zu stande kommen. Sie vermag nie die ganze Verwickelung der einzelnen Agentien und ihrer Wirkungsweise zu erklären, die in einem einzelnen Falle vorliegt, auch hat sie gar kein Bedürfnis darnach, denn sie sucht nur

das Allgemeine. Deshalb erscheint ihr die Verwickelung des konkreten Falles, der den Praktiker in Verlegenheit setzt, nie so groß, als sie wirklich ist. Wie kein Naturgesetz sich in der Wirklichkeit rein in seiner abstrakten Form darstellen kann, sondern stets mit einer Menge seiner Erscheinung selbst zufälliger Umstände kompliziert auftritt, so ist auch keine reine Anwendung eines ethischen oder pädagogischen Gesetzes in der Wirklichkeit möglich; denn die letztere bringt auch hier immer eine Menge besonderer Umstände hinzu, und gerade diese erschweren oft die Anwendung in hohem Grade. Aber nicht allein dies ist es, was den Theoretiker in seinem Urteile mißleitet, sondern ebenso auch der zweite Umstand, der mit jenem nahe zusammenhängt, daß er im Vertrauen auf die Möglichkeit für alle Ursachen und Wirkungen feste Gesetze finden und alsdann für jede Wirkung eine entsprechende Gegenwirkung angeben zu können, in der Pädagogik um Rat und Hülfe nicht leicht in Verlegenheit gerät; er erschöpft sich nicht in seinen Mitteln und Methoden, weil er die Fälle oft übersieht, in denen sie unanwendbar oder unzweckmäßig werden, während der Praktiker nicht selten bei allem Erfindungsgeiste das entgegengesetzte Schicksal hat. Entspringt aus diesen Umständen eine natürliche Neigung des ersteren, die Macht der Erziehung zu überschätzen, so erscheint es hier, wo wir uns mit der Theorie der Pädagogik beschäftigen, als um so notwendiger, uns über diese Macht und deren Schranken ins klare zu setzen.

Da wir in der allgemeinen Pädagogik von allen zufälligen Umständen und besonderen Lebensverhältnissen absehen, durch welche die Erziehungskunst sich hindurchzuwinden hat, so denken wir uns hier den Erzieher mit absoluter Macht über den Zögling und alle äußeren Potenzen ausgestattet, die auf ihn einwirken; wir denken uns ihn überdies als hinreichend theoretisch und praktisch vorbereitet und mit vorzüglichem Erziehungstalente begabt. Ist er im Besitze jener Macht über den Zögling von dessen frühester Jugend an, so kann es auf den ersten Blick scheinen, als werde aus diesem notwendig gerade das werden müssen, was der Erzieher beabsichtigt, als werde er nichts denken und treiben können, als was der

Erzieher vorbereitet und vorausgesehen hat — wenn nämlich der letztere im stande ist, alle Einwirkungen zu überwachen, die auf den Zögling geschehen, die entfernteren Folgen und verborgeneren Nachwirkungen derselben nicht ausgenommen. Gleichwohl würde zu solcher Sicherheit des Erfolges immer noch viel fehlen, selbst wenn die vorhin gemachten Voraussetzungen in vollem Maße erfüllt wären, was freilich nur äußerst selten im wirklichen Leben eintritt. Der Zögling wird nie vollkommen durchsichtig für den Erzieher, selbst wenn dieser im Besitze aller menschlichen Macht, Einsicht und Kunst sich befände. Die Ursachen dieses Übelstandes verteilen sich in zwei Gruppen, deren eine wir kurz als das Angeborene bezeichnen können, das vom Zöglinge hinzugebracht, vom Erzieher nie vollständig durchschaut wird, während die andere aus den teils unbekannten, teils unkontrollierbaren Mitarbeitern am Erziehungswerke besteht.

Da die Psychologie der Seele angeborene Anlagen und ursprüngliche Talente nicht zuschreiben kann, so wird sie eben dadurch auf die Notwendigkeit hingewiesen, aus der physischen Organisation als Grundlage die auffallenden Verschiedenheiten im Geistes- und Gemütsleben der Menschen zu erklären und zu diesem Zwecke das leiblich Angeborene einer genauen Prüfung zu unterwerfen. Daß sehr erhebliche Unterschiede in der leiblichen Organisation der Menschen wirklich bestehen und daß sie auf die Ausbildung des Geistes und Charakters einen bedeutenden Einfluß ausüben, wird von niemandem geleugnet, nur bedarf es einer näheren Untersuchung der Art und Größe dieses Einflusses, um entscheiden zu können, ob er allein in Verbindung mit den erziehenden Einwirkungen im weitesten Sinne hinreiche, die psychischen Unterschiede zu erklären, die sich unter den Menschen zeigen, oder ob außer diesen Ursachen noch andere zur Erklärung angenommen werden müssen.[1])

Es liegt am Tage, daß man nach der dualistischen Ansicht des

---

[1]) Über das Angeborene Lotze in dem Artikel „Seele" in Wagners Handwörterbuch der Physiologie. C. H.

gemeinen Lebens von Leib und Seele die Thätigkeiten und Zustände der letzteren für weit unabhängiger von der Beschaffenheit und den Funktionen des ersteren zu halten pflegt, als sie in der That sind. Man hat, um sich hiervon zu überzeugen, nur nötig, eine Vergleichung des vollsinnigen Kindes mit dem mangelhaft organisierten anzustellen. Betrachten wir, um uns dies zu verdeutlichen, die gewöhnlichen Charaktereigenschaften des Blinden. Seine Folgsamkeit, Lenksamkeit und Ordnungsliebe sind die natürlichen Folgen seiner unvollkommenen Organisation; die reizbare Empfindlichkeit, das häufige Mißtrauen und die damit zusammenhängende Listigkeit, welche ihm eigen sind, werden durch die Überlegenheit der Sehenden herbeigeführt, die man sie so oft fühlen läßt; ihre Unparteilichkeit in der Beurteilung der Personen erklärt sich daraus, daß sie durch den Anblick derselben nicht gestört oder bestochen werden; die scheinbare Kälte, der gewöhnliche Mangel an Lebhaftigkeit in der äußeren Darstellung ihrer Gemütsbewegungen beruht auf der Unmöglichkeit, in fremden Mienen Teilnahme und Antwort auf sie zu lesen; ihre Verträglichkeit, ihr Abscheu vor Betrug und Diebstahl, ihre Geduld und Beharrlichkeit im Arbeiten, läßt sich eben so einfach aus dem Mangel des Gesichtssinnes, wenn nicht unmittelbar ableiten, doch als wesentlich in ihm begründet nachweisen (vergl. Dufau, über den leiblichen, sittlichen und geistigen Zustand der Blindgeborenen, deutsch von Knie, Berl. 1839). Ähnliche Nachweisungen über den Taubgeborenen zu geben, würde nicht schwer sein.[1]) Was die Entwickelung der Begriffe und des intellektuellen Lebens überhaupt betrifft, so bedarf es ohnedies keines Beweises, daß sie sich bei Blinden und Taubstummen wesentlich anders gestaltet, als bei Vollsinnigen, da die tägliche Erfahrung nicht minder, als die Psychologie, die durchgängige Bedingtheit aller höheren Produkte des Geisteslebens durch die sinnlichen Vorstellungen darlegt.

---

[1]) So hat z. B. schon Eschke in Hufelands Journal der prakt. Heilkunde XXXI. p. 41 bemerkt, daß Taubstumme oft ungereizt sich grausam zeigen: hauptsächlich was wir hören, rührt das Gefühl und stimmt zum Mitleid. H. E.

Bleiben wir bei den Vollsinnigen allein stehen, so bietet die sinnliche Organisation des wilden und des kultivierten Menschen die größten uns bekannten Verschiedenheiten dar. Minder groß, obwohl immer noch erheblich genug, zeigen sie sich durchschnittlich bei der Vergleichung des Bauernkindes mit dem Kinde gebildeter Eltern. Durch Nahrung, Lebensweise und Umgebung werden diese Verschiedenheiten durch alle Lebensalter hindurch immer mehr befestigt, wirken auf jede einzelne Funktion des psychischen Lebens zurück und bringen dadurch allmählich die großen Unterschiede hervor, die sich erblich in den Völkern, Ständen und einzelnen Geschlechtern fortzupflanzen scheinen. Es würde dieser Ansicht gemäß nicht angeborene Vorzüge des Geistes, sondern nur der Organisation geben. Betrachten wir sie jetzt etwas näher.

Von der organischen Beschaffenheit der einzelnen Sinne, von ihrer Schärfe in Rücksicht der distinkten Aufnahme der einzelnen Reize, von ihrer größeren oder geringeren Empfänglichkeit für einzelne Arten derselben und dem Grade ihrer Ausdauer im Gebrauche hängt es ursprünglich ab, was für Vorstellungen das Kind von den Gegenständen der Außenwelt erhält, ob sie mehr oder weniger mannigfaltig sind, leichter oder schwerer voneinander unterschieden und deshalb reiner oder verworrener aufgefaßt werden, ob sie die Thätigkeit der Seele lebhafter oder schwächer in Anspruch nehmen, und welche von ihnen dies in dem einen oder anderen Grade thun, ob sie angenehm oder unangenehm sind, ob sie endlich uns längere oder kürzere Zeit hindurch beschäftigen und dadurch genauer oder ungenauer im Gedächtnis bleiben. Es ist unmöglich zu verkennen, wie äußerst folgenreich diese Umstände für die ganze Entwickelung des inneren Lebens werden müssen, zumal da sie auch in der Folgezeit fortwährend die Art der Auffassung der von außen kommenden Reize und großenteils auch die Nachwirkungen bestimmen, die, von ihnen ausgehend, die Aufnahme bedingen, welche allen künftigen Affektionen in unserm Innern zu Teil wird. Es scheint deshalb nicht zu gewagt, wenn nicht die Künstlertalente überhaupt, doch wenigstens die Grundbedingungen derselben in einer besonders gün-

stigen Organisation eines unserer Hauptsinne zu suchen, in welcher für Einzelne die Möglichkeit gegeben ist, schon im Kindesalter einen Achtelton zu unterscheiden, wie von Mozart erzählt wird, oder Farbeneindrücke, deren Nüancen und Kontraste und infolge davon auch alle Vorstellungen von Gestalt, Lage und Größe lebendiger aufzufassen, treuer zu behalten und besser zu verarbeiten, als bei Andern zu geschehen pflegt[1]); denn die Veranlassung zu weiterer Ausbildung in derselben Richtung ist alsdann hierin von selbst schon mitgegeben, wenn nur erst unbewußt die erforderlichen Elemente aufgenommen worden sind, welche später die schöpferische Phantasie zu neuen Formen zu gestalten hat.

Ebenso wie die ursprüngliche Auffassung der Außenwelt durch die leibliche Organisation bedingt ist, so ist es auch die Art, wie sich der Mensch in ihr bewegt und sie zu seinen Zwecken gebraucht — ein Umstand, der besonders wichtig ist für die meisten technischen Talente, in gleicher Weise aber auch einen wesentlichen Einfluß auf viele geistige Thätigkeiten und Charaktereigenschaften gewinnt. Die Leichtigkeit, gewisse Bewegungen auszuführen, macht Lust dazu, sie vorzugsweise zu üben, das Gelingen giebt Mut, sich andere verwandte Fertigkeiten zu erwerben; so wird in gar manchen Fällen die Wahl der Lebensaufgabe und durch sie sowohl der Grad der geistigen Bildung, als auch die ganze Lebensweise durch den an sich geringfügigen Umstand bestimmt, daß dem Einen von Natur gewisse Bewegungen leichter werden als dem Anderen. Aber noch mehr. Wer sich als Kind unter Kindern durch Gelenkigkeit der Glieder und Gewandtheit des äußeren Betragens auszeichnet, die mit jener nahe zusammenhängt, wird meist unternehmend, selbständig, eine leitende Persönlichkeit, während der Unbewegliche, Täppische viel ausgelacht, häufig zurückgesetzt, nur selten von Anderen zur Gesellschaft begehrt

---

[1]) Scharfe Auffassung der Gestalten, Tadel inkorrekter Zeichnung bei kleinen Kindern; sichere Einprägung von Gruppierungen, Unterscheidung verschiedener Formen von Tierohren, Tierbeinen, verschiedenen Arten des Ganges, der Haltung und des Benehmens. H. E.

wird, wodurch er nach und nach die guten oder schlimmen Charakterzüge des in sich Gekehrten und einsam Lebenden anzunehmen pflegt, nämlich Geduld, Bescheidenheit, Resignation oder Empfindlichkeit, Mißtrauen, Verstecktheit, Schadenfreude u. dgl. Wie sehr entscheidet selbst bei den Erwachsenen noch die größere oder geringere Sicherheit und Gewandtheit, deren sie sich bei ihren Bewegungen bewußt sind, darüber, wie wohl oder unbehaglich sie sich in Gesellschaft fühlen, wie sehr sie sich ihr hingeben oder sich ihr gegenüber zurückhalten, wie viel oder wenig sie von dem in sich aufnehmen, was von ihr geboten wird, wie gern oder ungern sie Gesellschaften besuchen und (was das Wichtigste von allem ist), welche Gesellschaften dies sind. Da dies von aller Gesellschaft gilt, nicht bloß von derjenigen, die den Zweck der Zerstreuung hat, so ergiebt sich daraus von selbst, wie wichtig unsere Gliederbewegungen selbst auf den Verlauf des geistigen Lebens einwirken, dessen hauptsächliche Nahrung die meisten Menschen aus ihrem geselligen Verkehre ziehen.

Schon das Vorstehende dürfte hinreichen, um außer Zweifel zu setzen, daß der Leib für die Seele kein bloß dienendes Werkzeug, noch ein bloß äußeres Material ist, in welchem die jedesmalige Gemütslage ihren entsprechenden Ausdruck findet, sondern vielmehr die wesentliche Bedingung für das Zustandekommen der Seelenthätigkeiten, für viele ihrer individuellen Beschaffenheiten und zum Teil für den Fortgang, den die Bildung des inneren Lebens nimmt. Daß insbesondere dem Verlaufe der Entwickelung des Geistes und Charakters hauptsächlich durch organische Dispositionen seine Bahn angewiesen wird, ergiebt sich weiter aus folgenden Betrachtungen.

Es ist bekannt, daß sich manche Krankheiten vererben, die sich gleichwohl sehr langsam entwickeln. Mag der Ausbruch derselben auch von einer besonderen äußeren Ursache abhängig sein, so muß doch zugegeben werden, daß die Disposition zur Krankheit schon vor der Geburt, in der ursprünglichen Naturanlage mitgegeben und also lange Jahre hindurch schon vorhanden war, ehe sie der Arzt zu bemerken vermochte. Daß auch andere nicht vererbte krankhafte Dispositionen im Körper lange Zeit vorbereitet liegen können, ohne

zum Ausbruch zu kommen, ja ohne bisweilen an irgend einem äußeren Zeichen entdeckt werden zu können, ist mehr als wahrscheinlich. Sie üben alsdann auf die Funktionen des leiblichen Lebens einen fortdauernden Druck aus, der nicht ohne rückwirkenden Einfluß auf die Ausbildung des Geistes und Gemüts bleibt — einen Druck, der nicht etwa erst anfängt zu wirken, wenn wir uns dessen bewußt werden, sondern der schon längere Zeit vorher unsere Gefühle und Stimmungen modifizierte, uns reizbar, unruhig, veränderlich im Urteil oder träge oder ängstlich machte u. s. f. Trifft dies die Jahre der geistigen Entwickelung, so wirkt es um so entscheidender auf die ganze Art und Kraft der Thätigkeit, auf Lebensanschauung und Lebensweise, als selbst Beispiele dafür nicht allzu selten sind, daß der leiblich und geistig vollkommen Erwachsene noch wesentliche Umbildungen seiner Lebensansicht und seines Charakters durch solche Übel erfährt. Man erinnere sich beispielsweise nur an die Schwindsucht, Hypochondrie, Hysterie und ähnliches, wenn man nicht an sich selbst bestätigende Beobachtungen dieser Art schon gemacht hat, was in der Entwickelung und dem Verlaufe jeder Krankheit und noch leichter und besser an der großen Summe unbedeutender Unbehaglichkeiten möglich ist, welche der gewöhnliche Lebensverlauf wohl so ziemlich für jeden bemerkbar machen wird, der aufmerksam auf sie ist. Verfolgen wir diese durch Selbstbeobachtung, so ergiebt sich, je schärfer dieselbe ist, mit desto größerer Evidenz, der wichtige psychologische Satz, daß unser Vorstellungsverlauf in den meisten Fällen, in denen er gleichsam einen neuen Ansatz zu nehmen scheint, von den jedesmaligen Nervenstimmungen in Bewegung gesetzt und dirigiert wird (wenn der Anstoß, wie in vielen anderen Fällen geschieht, nicht direkt von der Wahrnehmung eines äußeren Gegenstandes ausgeht, oder von der willkürlichen Aufmerksamkeit). Diese Nervenstimmungen begleiten unsern Vorstellungsverlauf weiter und bestimmen großenteils unsere augenblickliche Geneigtheit über ungewisse Dinge bald so, bald anders zu urteilen, sie bestimmen die Veränderlichkeit unseres Urteils, wie sich namentlich beim Entschließen häufig zeigt, besonders wenn es Unwichtigeres betrifft, das

wir davon abhängen lassen, ob wir dazu aufgelegt sind oder nicht [1]). Die fortgesetzte Beobachtung unserer Nervenzustände zeigt uns ferner, daß erst diese es sind, welche nicht allein allen Gefühlen, selbst den scheinbar mit der sinnlichen Seite des Menschen gar nicht zusammenhängenden, wie den sittlichen und religiösen, ihre besondere Färbung geben, sondern auch größtenteils den Verlauf unserer Gemütszustände bestimmen. Es gilt dies nicht etwa bloß von den Affekten und den Ausbrüchen der Leidenschaften, sondern ebenso auch von den sanfteren Erregungen des Gemüts, nur ist es in Rücksicht der letztern schwerer zu beobachten. Man darf deshalb mit vollem Rechte behaupten, daß Gemütsbildung und Charakter sehr wesentlich mitbedingt sind durch die Organisation. Ein wenig reizbares Nervensystem z. B. wird nicht schwärmerischer Sentimentalität verfallen, aber es wird auch für zartere Gefühle überhaupt weniger zugänglich sein; ein solches, dessen Stimmung sich oft plötzlich und sprungweise ändert, wird leicht allgemeine Unklarheit des Gefühls, Veränderlichkeit in den Entschlüssen, und starke innere Widersprüche in Lebensansicht und Charakter herbeiführen.

Kaum wird es noch nötig sein, ausführlicher darüber zu sprechen, wie das Temperament auf Lebensansicht und Charakterbildung so entscheidend einwirkt, daß es selbst einem hohen Grade selbständigen Nachdenkens in Verbindung mit vielseitiger Aufmerksamkeit auf sich selbst und energischer Willenskraft nur schwer und langsam gelingt, jenen Einfluß, wenn nicht zu paralysieren, doch unschädlich zu machen für die sittliche Entwickelung. Wo die bekannten Temperamentsunterschiede in verhältnismäßiger Reinheit auftreten, bemerkt man leicht, daß dem Sanguiniker sowohl die Bildung, als das ruhige und gleichmäßige Festhalten scharf ausgeprägter Überzeugungen weit größere Schwierigkeit macht als dem Melancholiker, daß er die Gründlichkeit in allen Dingen scheut, während dieser sie sucht und oft bis zur Grübelei übertreibt. Jeder Gegenstand stellt

[1]) Was wir thun, hängt vielfach nur davon ab, wie und wozu wir aufgelegt sind, d. h. vom Gemeingefühl. C. H.

sich jenem vorzugsweise immer nur von einer bestimmten Seite auf einmal dar, aber bald von dieser, bald von einer andern: er fühlt sich zu geistreichen Apperçus, nicht selten zu glänzenden Paradoxieen hingezogen, während er nicht leicht dazu kommt, seine Aufmerksamkeit gleichmäßig auf alle Seiten des Gegenstandes zu verteilen. Seine Ansichten sind in beständigem Flusse, er verwickelt sich leicht in Widersprüche, aber ihm selbst bleiben diese oft verborgen, oft glaubt er sie aus einem höheren Gesichtspunkte immer noch miteinander vereinigen zu können. Bald ist er geneigt, entschiedene Meinungsdifferenzen zu verflüchtigen, bald stellt er sich ganz auf die eine Seite, nicht bestimmt durch die Stärke der Beweise, sondern durch die Befriedigung der Gefühle, die er bei ihr auf seinem gegenwärtigen Standpunkte gerade findet.

So leicht der Sanguinische mit dem Maße seiner Fähigkeiten und Leistungen zufrieden gestellt ist, so schwer ist es der Melancholische. Dies treibt den letztern zu immer neuen Versuchen. Oft sieht er die Schwierigkeiten größer als sie sind und findet Differenzen sehr erheblich, die Andern als unbedeutend erscheinen. Schwer zu überzeugen durch eigene wie durch fremde Gründe, ist er dem Zweifel geneigt, eine kritische Natur, die ihr Urteil gern suspendiert und von dem Gefühle des möglichen Irrtums bisweilen auch noch da begleitet wird, wo Andere durch ihn selbst bis zur Evidenz überzeugt wurden. Das Fragmentarische seiner Bildung unaufhörlich zu beseitigen bemüht, thut er sich darin nicht leicht genug.

Demnach wird der Sanguinische sich im ganzen mehr der unmittelbar fruchtbringenden praktischen, der Melancholische eher der theoretischen Thätigkeit zuwenden; jener wird zwar oft eine vielseitige, umfangreiche Bildung sich erwerben, dabei aber auch die Gefahr der Zersplitterung nicht immer glücklich vermeiden, dieser der Konzentration sich ergeben und dadurch der Einseitigkeit ausgesetzt bleiben. Extremen Ansichten abhold und den Frieden liebend als Bedingung des Gedeihens für alles besonnene Denken und Handeln, wird der letztere im Grunde des Herzens fast immer, wenn auch nicht unbedingt zu den Konservativen in Kirche und Staat gehören, so lange

es möglich ist; der andere dagegen leicht erregt, bewegt und fortgerissen vom Strome der Zeit und der sie beherrschenden Ideeen wird biegsam und geschmeidig im Innern wie im Äußeren, gern einer Partei sich in die Arme werfen und dann die Augen schließen gegen die Inkonsequenzen, die er mit ihr begeht.

Über den Cholerischen und Phlegmatischen ist in Rücksicht der Überzeugungen, die sie sich aneignen, hauptsächlich zu bemerken, daß jener sich leicht im Gegensatze zu denjenigen Ansichten entwickelt, die ihm seine Umgebung entgegenbringt (besonders wenn dies in Form einer zwingenden oder doch streng gebietenden Autorität geschieht) und dadurch oft eine schiefe Richtung nimmt; dieser dagegen meist dem Autoritätsglauben aller Art anheimfällt und überhaupt in seiner ganzen Entwickelung ein mehr träges und zähes als verständiges Beharrungsstreben zeigt, das ihn die Ansichten unveränderlich festhalten läßt, welche mit Mühe von ihm gefaßt, zufälliger Weise an ihn herangekommen sind und ihn einmal in Besitz genommen haben.

Wir brechen hier ab, da die weitere Ausführung des Temperamentseinflusses auf Geist und Charakter von unserm Hauptgegenstande zu weit abführen würde und überdies den Schein hervorrufen könnte, als sollte das innere Leben des Menschen durch seine leibliche Organisation und deren Entwickelung als vollständig prädeterminiert dargestellt werden — eine Ansicht, nach welcher der Erziehung nur eine scheinbare Macht noch übrig bleiben würde. Nur auf einen seitwärts gelegenen Punkt sei es erlaubt, hier noch einen Blick zu werfen, da er durch das Obige scharf beleuchtet wird, wir meinen den erblichen Familien- und Nationalcharakter. Daß beide auf einer organischen Grundlage beruhen, die sich in gleichmäßiger typischer Weise unter gleichen oder doch sehr ähnlichen äußeren Bedingungen fortpflanzt, wird von Niemandem bestritten, und es gilt fast ohne Ausnahme für die Erziehung in Rücksicht dieser organischen Individualität des Menschen der bekannte Satz: naturam expellas furca, tamen usque recurret.

Angeborenes und Anerzogenes spielen im Familien- und

Nationalcharakter auf so mannigfaltige Weise ineinander, daß es nicht leicht möglich ist, sie vollständig voneinander zu scheiden. Man hat wohl versucht namentlich den ersteren aus der Erziehung oder besser aus dem Nachahmungsinstinkte der Kinder allein oder doch vorzugsweise zu erklären. Es spricht dafür der sehr richtige Satz, daß sich das Handeln der Kinder zunächst notwendig nach den Vorstellungen richtet, die sie aus ihrer Umgebung gewonnen haben. Bevor sie Fehler und Tugenden, Böses und Gutes selbst nur unvollkommen zu unterscheiden im stande sind, prägen sich ihnen die Bilder der äußern Thätigkeiten von Vater, Mutter, Geschwistern und Gesinde ein, die es in den verschiedensten Verhältnissen und auf die verschiedensten Objekte handeln sieht. Wie nun nach der bezeichneten Ansicht auf diese Weise alle Neigungen und Abneigungen der Kinder auf der unbewußten und unwillkürlichen Nachahmung dessen beruhen sollen, was sie in Geberden, Worten und Handlungen der Erwachsenen bemerken, so soll auch die eigentümliche Art eines jeden sich zu bewegen, seine Glieder zu gebrauchen auf demselben Wege allmählich zur festen Gewohnheit werden; denn bei allen unselbständigen Menschen und deshalb vorzüglich bei Kindern gehe immer die sinnliche Vorstellung vom Handeln Anderer unmittelbar in eigenes Handeln über. Hierin liegt ohne Zweifel viel Richtiges und es läßt sich in der That vielfach genug beobachten, wie das Handeln der Kinder zum großen Teil nur in dem besteht, was sie den Erwachsenen abgesehen haben; man wird aber gleichwohl zugeben, daß die physiognomische Ähnlichkeit, die des Temperamentes, der Konstitution überhaupt, die sich so häufig unter den Gliedern einer Familie findet, nicht auf diesem Wege zu erklären sei und daß dasselbe auch von den Ähnlichkeiten in der Körperhaltung, den äußeren Manieren und Gewohnheiten gelte, weil sich eine große Anzahl von Fällen nachweisen läßt, in welchen diese Ähnlichkeiten (hier und da selbst bis zum Lächerlichen) sich konserviert haben, ohne daß dabei ein Absehen derselben von Anderen hätte stattfinden können. Schon die Römer haben, wie es scheint, diese Bemerkung gemacht und wahrscheinlich deshalb auf den Enkel so häufig den Namen

des Großvaters übertragen. Ohne deshalb zu leugnen, daß das lebendige Beispiel auf das äußere Betragen, die Gewohnheiten und den Charakter der Kinder vielfach bestimmend einwirke, werden wir doch in Übereinstimmung mit dem Vorigen als Hauptfaktor bei der Entwickelung des Familien- und Nationalcharakters die Summe von angeborenen organischen Dispositionen betrachten müssen, die sich von den Eltern auf die Kinder übertragen. Ähnliche physische Anlagen durchlaufen nämlich in der Regel auch einen ähnlichen Entwickelungsgang, es bilden sich unter ähnlichen äußeren Einflüssen im Laufe der Zeit in denselben Lebensperioden auch dieselben organischen Dispositionen aus, und da diese Dispositionen nicht allein für das äußere Benehmen, für die sinnlichen Triebe und Neigungen, sondern auch für den Typus der geistigen Individualität und deren Richtung vielfach bestimmend werden, so läßt sich die geistige Verwandtschaft der Menschen hauptsächlich als durch die leibliche begründet betrachten — zumal wenn man weiter bedenkt, daß aus sehr vielen bleibenden Eigentümlichkeiten der Organisation (man denke z. B. an die verschiedenen Arten und Grade der Bewegungstriebe) sich zunächst zwar nur bestimmte Gewohnheiten des äußeren Lebens entwickeln, diese aber auf die allgemeine Regsamkeit des Geistes und deren besondere Richtung einen vielseitigen und tiefgreifenden Einfluß gewinnen.

Es wird nicht als eine ungehörige Einschaltung erscheinen, daß wir in der allgemeinen Pädagogik die Wechselwirkung des Physischen und Psychischen im Menschen ausführlicher zur Sprache gebracht haben, da nur darin das Mittel gegeben war, zu entscheiden, was wir als das Angeborene zu betrachten haben und wie es die Macht der Erziehung beschränkt. Lägen die Verschiedenheiten des Angeborenen auf der psychischen Seite, so dürfte der Erzieher vielleicht hoffen, es mit psychologischem Scharfblick wenigstens so weit zu durchdringen, daß er es dem Erziehungszwecke gemäß leiten und lenken könnte; in Rücksicht der organischen Anlagen und Dispositionen dagegen kann er nur aus sehr einzelnen äußeren Erscheinungen oder aus längeren Beobachtungsreihen einige Vermutungen von größerer

oder geringerer Wahrscheinlichkeit wagen; die Natur des Zöglings nach ihrer organischen Seite bleibt ihm, selbst abgesehen von den häufigen und oft sehr erheblichen Veränderungen, die sie erleidet, ihrem wesentlichsten Teile nach vollkommen undurchsichtig, und es gilt dies ganz hauptsächlich von den ersten Lebensjahren. Nicht selten wird es daher begegnen, daß der Erzieher, noch ehe er die organischen Eigentümlichkeiten des Zöglings erkennen, noch ehe er ihnen entgegenwirken konnte, in Form von Gewohnheiten, die aus ihnen erwachsen sind, eine Macht sich gegenüber findet, die seinen Plan ganz oder teilweise zu vereiteln droht und der er kaum noch das Gleichgewicht zu halten vermag.

Die zweite Hauptgruppe von Ursachen, durch deren Wirksamkeit die Macht der Erziehung beschränkt oder sogar gebrochen wird, besteht in den unbekannten und den ganz oder teilweise in Rücksicht ihres Einflusses unkontrollierbaren Mitarbeitern, die sich der Erzieher gefallen lassen muß. Zu ihnen gehört sogar er selbst nach einem großen Teile seiner Wirksamkeit, ferner die äußere Umgebung des Kindes, hauptsächlich die Personen, mit denen es in Beziehung tritt und unter diesen vorzüglich die Verwandten und Gleichaltrigen, endlich die zum Teil unbekannten Gesetze, nach denen jede äußere Einwirkung im Innern des Kindes verarbeitet wird.

Daß der Erzieher sich selbst mit möglichster Sorgfalt studiert habe; daß er die Eigentümlichkeiten seines inneren und äußeren Wesens kenne, namentlich die Art und den Verlauf seiner Gemütszustände, die individuellen Besonderheiten seines Gedankenganges, das Charakteristische seiner äußeren Erscheinung und seines persönlichen Auftretens, ist eine Forderung, von deren genügender oder ungenügender Befriedigung das Gelingen seiner gesamten Thätigkeit wesentlich mit abhängt. Ein Mensch, der ohne Kontrolle über sich selbst sich immer oder doch gewöhnlich in der naiven Unmittelbarkeit an seine Umgebung hingiebt, die der Jugend so schön steht, taugt im allgemeinen nicht zum Erzieher; wir sehen dies deutlich genug an den Frauen, die als alleinige Erzieher über die eigentlichen Kinder-

jahre hinaus sich diesem Geschäfte selten gewachsen zeigen, weil sie mit Ausnahme eines einzigen Lebensverhältnisses, das mit ihrer Bestimmung aufs Engste zusammenhängt, nicht leicht zu einem durchgängig planmäßigen überlegten Betragen kommen. So gewissenhaft der Erzieher aber in jener Rücksicht auch sein mag, er gelangt nie mit dem Studium seiner selbst zu einem vollständigen Abschluß: einige und nicht selten wesentliche Triebfedern seines Handelns bleiben ihm verborgen, viele der feineren Fäden seiner Denkweise vermag er nicht zu entwirren, viele ständige und bewegliche Züge seines Äußeren entgehen ihm; und selbst wenn die geschärfte Aufmerksamkeit auf uns selbst alle Geheimnisse dieser Art uns zu enthüllen vermöchte, wir würden nicht im stande sein, eine so ausgebreitete Herrschaft über uns selbst zu erlangen als dem Erzieher wünschenswert sein muß.[1])

In den angedeuteten Umständen liegt eine der hauptsächlichen Ursachen, durch welche es dem Erzieher unmöglich wird, die Folgen der Einwirkungen, die er auf den Zögling ausübt, mit Sicherheit und Vollständigkeit zu übersehen. Eine zweite liegt in seinem Unvermögen, den Verkehr des Kindes mit der Außenwelt vollkommen zu überwachen. Kann er das Kind abschließen oder unempfindlich machen gegen seine Umgebung und ihm aus dieser nur diejenigen Eindrücke, in der Folge und mit der Stärke zukommen lassen, wie sie zu seinen Berechnungen passen? Gewiß nicht! Und wenn er es könnte, würde er selbst nur den Versuch dazu machen dürfen? Ebensowenig! Das Kind soll ja sich in der Außenwelt zurechtfinden, es soll sich in ihr bewegen lernen, und mehr als das, es soll sie in sich aufnehmen, aus ihrer unerschöpflichen Fülle die Vielseitigkeit seiner Bildung saugen, einen offnen Sinn und ein empfängliches Gemüt für sie behalten, seine sittliche Kraft soll im

---

[1]) Wann darf der Erzieher sich gehen lassen und wann nicht? Soll er sich immer berechnet benehmen? Schleiermacher ist ganz dagegen. [Vgl. unten No. III. Reform des Unterrichts]. C. H.

Kampfe mit ihr zur Selbständigkeit erstarken. Das Überwachen und Berechnen von seiten des Erziehers muß also hier eine Grenze finden, diese Grenze ist zugleich eine Schranke für seine Macht und eine Gefahr für die Erziehung; denn schon in der scheinbar bedeutungslosesten sinnlichen Wahrnehmung kann unter Umständen eine Erziehungsgewalt liegen, sie kann Begierden erregen, Neigungen verstärken, Gefühle ins Leben rufen, verdrängen oder abschwächen, durch ihre Kombination mit anderen Urteile und Schlüsse veranlassen. Sie wirkt, teils durch diese Nebenumstände, teils auch schon für sich allein, als Gedächtnisvorstellung fort auf die künftige Entwickelung des Gedankenlaufes und der Gemütszustände. Dies Alles kann dem Erzieher nicht gleichgültig sein, aber das meiste davon bleibt ihm unbemerkbar und schon deshalb unbenutzbar für seine Zwecke.

Noch wichtiger sind die Erfahrungen, die das Kind auf eigene Hand an Personen macht, aber auch von ihnen gilt in letztgenannter Beziehung großenteils dasselbe wie von den Erfahrungen, die es über die leblosen Gegenstände seiner Umgebung einsammelt. Diese Personen kommen bald seinen Bedürfnissen und Wünschen bereitwillig entgegen, bald lassen sie dieselben unbeachtet, so daß jenes sich genötigt sieht, für die Befriedigung derselben selbst Sorge zu tragen, Versuche zu machen, sich anzustrengen, oder endlich legen sie ihm sogar Schwierigkeiten dabei in den Weg, nötigen bisweilen selbst zur Verzichtleistung. Einige von ihnen zeigen sich dabei gegen das Kind freundlich und milde, verkehren viel mit ihm, unterhalten es fortwährend, lassen sich viel von ihm gefallen, sind in ihrem Benehmen nachgiebig und inkonsequent; andere dagegen sprechen wenig und ernst mit ihm, verlangen, daß es sich selbst beschäftige, daß es nicht störe, daß es sich gedulde und bescheide bei dem einmal ergangenen Ausspruch. Wäre es nur eine einzelne Erfahrung dieser Art, die einmal vom Kinde gemacht dem Erzieher verborgen bliebe, so möchte es sein, sie würde meist wenig schaden; aber leicht ist es eine ganze Reihe solcher Erfahrungen, die sich seiner Kontrolle entzieht oder doch durch seinen Einfluß nicht abgeändert werden kann; denn

die Charaktere der Menschen, die mit seinem Zöglinge zusammentreffen, kann er weder willkürlich umbilden noch auch sie dahin bringen, daß sie anders als diesen Charakteren gemäß auf jenen einwirken, um dadurch sich mit seinem Erziehungsplane in Übereinstimmung zu setzen, der überdies oft genug ihnen nicht zusagt. Daher begegnet es denn bisweilen auch dem tüchtigen Erzieher, daß ihm einzelne Fehler des Kindes gänzlich verborgen bleiben, weil sie nur denen gegenüber unverhüllt auftreten, an denen es bereits die Erfahrung gemacht hat, daß sie dieselben ertragen und hingehen lassen oder wohl gar ihnen schmeicheln. Nicht ungewöhnlich ist dies z. B. mit dem Eigensinn, dem Zorn, der Furchtsamkeit, der Herrschsucht. Es versteht sich von selbst, daß dem unbemerkt Gebliebenen sich nicht entgegenwirken läßt. Besonders ist in dieser Rücksicht auf den Umgang mit Gleichaltrigen zu achten, in welchem sich das Kind am meisten gehen läßt. Diese üben oft einen entscheidenden Einfluß auf die Interessen und Werturteile, auf die Richtung und Bildung der Kraft aus, sie bestimmen insbesondere den größten Teil der geselligen Eigenschaften, die der Zögling erwirbt. Und doch wird der Erzieher den Schein einer scharfen, wohl gar ängstlichen Wachsamkeit über diesen Umgang vermeiden müssen, wenn er sich nicht selbst um die gute Frucht bringen will, die er tragen kann; er wird also nicht umhin können, ihm gar manche nicht genauer kontrollierbaren Einflüsse auf die Erziehung zu gestatten.

Fassen wir endlich die Gesetze ins Auge, nach denen die äußeren Eindrücke im Innern des Kindes verarbeitet werden, so sind wir zu dem Geständnis gezwungen, daß auch noch von dieser Seite die Macht der Erziehung eine Beschränkung erfährt. Unsere Kenntnis erstreckt sich nur auf die allgemeinsten psychologischen Gesetze, ohne daß wir im stande sind, die besondere Art ihrer Anwendung in einzelnen Fällen durch genaue Analyse zu verfolgen. Wieviel uns zu einer solchen Einsicht noch fehlt, ergiebt sich schon daraus, daß wir den Gedankenlauf und die Gemütszustände selbst des oberflächlichsten Alltagsmenschen nicht wirklich vorauszuberechnen, ja nicht einmal die Springfedern unseres eigenen Vorstellungsverlaufes oder

auch nur die Wirkungsweise eines einzigen Gedankens in unserem Innern mit einiger Genauigkeit zu ermitteln im stande sind. Es rührt dies daher, daß die Verwicklung zu ungeheuer ist, in welcher jedes einzelne Agens in unserm Innern auftritt, und daß nur aus einer einigermaßen vollständigen Analyse dieser Verwickelung der Effekt sich bestimmen lassen würde, den ein solches nach einem kürzern oder längern Zeitraum hervorbringt. Jede neue Vorstellung, die wir aufnehmen, kann je nach den Nebenumständen, unter welchen dies geschieht, sehr verschiedene Vorstellungsreihen zum Ablauf bringen, wesentlich verschiedene Urteile oder Schlüsse hervorrufen, verschiedene Gefühle und Interessen ins Spiel setzen. Bedenken wir dabei, daß diese Erfolge anderseits hauptsächlich von demjenigen abhängen, was die neu eintretende Vorstellung in der Seele schon vorgebildet findet, daß dieses Vorgebildete bei den Einzelnen nicht allein von sehr verschiedener Art ist, sondern daß auch die einzelnen Bestandteile desselben bald eine größere, bald eine geringere Bereitwilligkeit zeigen, sich uns zu vergegenwärtigen und der Betrachtung stand zu halten, und daß selbst wenn dies erfolgt, es immer bei den Einzelnen mit sehr verschiedenen Graden der Lebhaftigkeit, Reinheit und Sicherheit geschieht, so können wir uns nicht über die Mangelhaftigkeit unsrer psychologischen Erkenntnis wundern, die uns nicht gestattet, die Wirksamkeit einzelner Agentien des psychischen Lebens mit einiger Genauigkeit zu verfolgen; denn diese Wirksamkeit ist bedingt durch eine unabsehbare Menge von Faktoren, aus denen sich unsere ganze bisherige Bildung zusammengesetzt hat, und sie wird selbst wieder Bedingung für die Art der Aufnahme und Verarbeitung alles Verwandten, das sich künftig uns darbietet. Die Kenntnis der allgemeinen psychologischen Gesetze reicht für den Erzieher nicht aus, wenn er des Erfolges sicher sein will, den er mit einer bestimmten Einwirkung auf den Zögling beabsichtigt. Den Gedankenlauf im einzelnen aber vermag er nicht zu durchschauen; deshalb behält alle seine Thätigkeit in Rücksicht ihres Erfolges eine gewisse Unsicherheit, seine Macht wird durch jene Unkenntnis beschränkt.

Diese nicht zu beseitigende relative Undurchsichtigkeit des Kindes für den Erzieher scheint mit den Jahren immer mehr zunehmen zu müssen, da die Verwickelung des geistigen Lebens fortwährend wächst. Zugleich mit der Größe dieser Verwickelung steigt jedoch auch die Leichtigkeit, sie zu durchdringen, auf Seite des Erziehers, weil zugleich der Standpunkt des Zöglings sich damit mehr und mehr dem seinigen annähert[1]) und dadurch ihm immer leichter verständlich wird. Das geistige Leben der frühesten Jahre kann der Erwachsene fast nur durch psychologische Analyse sich zugänglich machen, während er das der spätern Jugend in vielen Punkten unmittelbar nach der Analogie mit seinem eigenen beurteilen darf. Daher läßt sich kaum behaupten, daß irgend eine Lebensperiode der Erziehung größere Schwierigkeiten entgegensetze und ihre Macht stärker beschränke, als die früheste Kindheit, zumal da in dieser die organischen Einflüsse das unbedingte Übergewicht über die geistige Seite besitzen und es lange Zeit gar nicht einmal möglich sein würde, eine geistige Kraft zu wecken, durch die sich gegen jene Einflüsse ankämpfen ließe, selbst wenn diese nach Art, Größe und Verwickelung dem Erzieher vollkommen bekannt wären.

Dem Bisherigen zufolge scheint die Macht der Erziehung noch weit geringer zu sein, als selbst die mäßigsten Erwartungen hoffen ließen, sie scheint sich fast ganz auf eine vorsichtige Leitung und Überwachung des Zöglings zu beschränken. Daß dies gleichwohl nicht der Fall ist, wird sich erst aus der Betrachtung der besondern Erziehungsmittel selbst ergeben können, von denen absehend wir bisher nur die Schwierigkeiten ins Auge gefaßt haben, die sich dem Unternehmen entgegenstellen, das noch bildsame Innere eines Andern nach unserm eigenen Plane zu gestalten. Im allgemeinen läßt sich nur bestimmen, daß die Macht zu dieser Gestaltung keine universelle,

---

[1]) wenigstens, wenn die Erziehung ihre Schuldigkeit gethan hat.
C. H.

sondern eine sehr relative, vielseitig begrenzte sei und worin die Hauptursachen dieser Beschränkung zu suchen sind.

§. 5.

Kommen wir nach der Erörterung dessen, wodurch die Wirksamkeit des Erziehers begrenzt wird, auf den Hauptgegenstand unserer gegenwärtigen Untersuchung, den Zweck der Erziehung, zurück, um dadurch den Begriff der letzteren seinem Inhalte nach zu bestimmen, während wir ihn vorhin nur erst von seiner formalen Seite kennen gelernt haben.

Die Zwecke, welche die Erzieher bei ihrem Geschäfte sich setzen, sind so verschieden wie sie selbst. Sie werden dabei von ihren Ansichten über das geleitet, was dem Leben seinen Wert giebt. Bei den meisten von ihnen besteht der Erziehungszweck, wenn er nicht durch äußere Umstände, durch die Lebensverhältnisse des Zöglings ihnen gegeben wird, in einem allgemeinen Gedanken, dem es an scharfer Gliederung und Ausarbeitung im einzelnen fehlt, er besteht in einem unbestimmten Komplexe alles dessen, was ihnen als wünschenswert und erreichbar erscheint; der Plan, nach welchem sie handeln, beschränkt sich daher häufig auf ein paar allgemeine Maximen, deren Gründe oft gar nicht, oder ohne Sorgfalt von ihnen erwogen worden sind und die oft nicht einmal zu einander passen; er wird von ihnen bisweilen aus den Augen verloren, im Laufe der Erziehung teilweise geändert, das Kind aber hat dem gegenüber seine eigenen Zwecke und Pläne und geht seine eigenen, oft denen des Erziehers sehr entgegengesetzten Wege. Deshalb kann die allgemeine Pädagogik über den Zweck der Erziehung bei jenen sich keinen Rat holen, sie kann auch diesen Zweck nicht so speciell fassen, als er von ihnen gefaßt wird und im Leben immer gefaßt werden muß.

Die Erziehung besteht aus einer langen Reihe von Thätigkeiten, die ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in dem Endresultate

haben, auf das sie gerichtet sind; dieses Endresultat ist eine relativ abgeschlossene Gestalt des inneren Lebens, die dem Zöglinge aufgeprägt werden soll. Ein solcher Abschluß der Lebensansicht und Charakterbildung kann jedoch nicht willkürlich durch den Erzieher in dieser oder jener Lebensperiode herbeigeführt, wenn auch von seiner Seite beschleunigt oder verzögert, besser oder minder gut vorbereitet werden; in allseitiger und fest ausgeprägter Weise tritt er aber immer erst dann ein, wenn die Macht des Erziehers sich ganz wieder zurückgezogen und den Zögling zur äußeren Freiheit des selbständigen Handelns in seiner Berufsthätigkeit entlassen hat. Auch die Art, wie er erfolgt, und wie subjektiv vollständig er ist, hängt nicht von dem Willen des Erziehers allein und von den Mitteln ab, die er anwendet, aber die Grundlage und der charakteristische Typus desselben läßt sich wesentlich durch die Erziehung mitbestimmen. Wird nun der Zweck des Menschenlebens oder die Bestimmung des Menschen von der Philosophie nicht wie von der Theologie außerhalb und jenseits des irdischen Lebens, sondern in diesem selbst gesucht, so kann er nur in einer bestimmten Gestaltung des äußeren und inneren Lebens liegen, die durch menschliche Selbstthätigkeit sich hervorbringen läßt. Es ergiebt sich daraus in Verbindung mit dem Vorigen, daß der Mensch zur Erreichung seiner Bestimmung zwar nicht unmittelbar erzogen werden kann durch andere — denn nur der fertig Erzogene und äußerlich vollkommen selbständig Gewordene kann durch seine Selbstthätigkeit, nicht durch fremde Einwirkung zum Abschluß seiner individuellen Lebensgestalt gelangen —, wohl aber, daß ihn fremde Einwirkung in der Zeit seiner Unselbständigkeit dazu mehr oder weniger fähig oder unfähig zu machen vermag. Deshalb giebt die Frage der Ethik nach dem Zwecke des Menschenlebens oder nach der Bestimmung des Menschen, obgleich diese nicht durch Erziehung unmittelbar erreichbar ist, doch den höchsten Gesichtspunkt für die Pädagogik ab.

Verstehen wir unter dem Sittengesetz und der Sittlichkeit die Totalität von Aufgaben, die aus dem Wesen des Menschen entspringend durch dessen Selbstthätigkeit lösbar sind und beziehungs=

weise deren wirkliche Lösung durch die letztere, so wird sich der Zweck der Erziehung dahin zusammenfassen lassen, daß ihre ganze Wirksamkeit darauf gehe, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern [1]). Dies zu verdeutlichen, ist eine kurze Entwickelung der Grundbegriffe der Ethik erforderlich.

Die Zielpunkte alles menschlichen Strebens und aller menschlichen Thätigkeit sind von dreierlei Art. Entweder ist es eine bestimmte innere Verfassung des Individuums als solchen, welche erreicht werden soll — einschließlich alles dessen, was als äußere oder innere Bedingung derselben erscheint —, oder es ist eine bestimmte Gestaltung der persönlichen Verhältnisse zu anderen Individuen, welche erstrebt wird, oder endlich die Befriedigung allgemeiner Interessen, welche der Gesellschaft, in der wir leben, als solcher angehören. Dadurch sind die drei Hauptklassen von sittlichen Aufgaben bezeichnet, welche zu lösen sind.

Die erste dieser Aufgaben entspringt daraus, daß der Mensch infolge seines natürlichen Entwickelungsganges in vielfachen Zwiespalt mit sich selbst gerät. Am augenscheinlichsten tritt dieser innere Streit am roh sinnlichen Menschen hervor; unstät schweifen seine Begierden von einem Gegenstande zum andern, sie hindern und hemmen einander gegenseitig, wie schon in ihrer Entstehung, so noch mehr in den Versuchen, sie zu befriedigen, oft streben sie nach dem Unerreichbaren und öfter noch nach dem, was nur aus der Ferne als ein Gut erscheint und sich als Übel zeigt, sobald es erreicht ist. Das naturnotwendige Bestreben, diesen inneren Zwiespalt zu beseitigen, führt zunächst zur Berechnung der Klugheit, welche die Begierden zwingt, in ihrem eigenen Interesse sich häufige Beschränkungen gefallen zu lassen. Aber auch diese Berechnung läßt es nicht zu dauerndem inneren Frieden, meist nicht einmal nur zu dem Scheine desselben kommen; vielmehr setzt gerade sie den Menschen einer Menge von immer wechselnden Besorgnissen und schmerzlichen

[1]) anzubahnen und zu sichern. D.

Täuschungen aus, welche die Unruhe der anwachsenden Begierden vergrößern, die sich nach ihrer Befriedigung immer wieder aufs neue erzeugen, und es treten überdies unberechenbare Schicksale ein, die bisweilen selbst jede Hoffnung auf Genuß für lange Zeit zerstören. Wenn auch äußerlich oft minder auffallend, aber innerlich noch weit verwickelter wird der Streit im Innern des Menschen, je weiter sich seine Gefühle und Interessen ausbreiten und vertiefen. Das Streben nach Befriedigung durch Erkenntnis scheint um so weiter von seinem Ziele sich zu entfernen und dem Menschen eine um so größere Demütigung zu bereiten, je tiefer es selbst im Gemüte wurzelt, je umfassender und gründlicher der Abschluß ist, den es sucht; das sittliche Gefühl erfährt durch die allmählich sich berichtigende Kenntnis des Menschenlebens und des Weltlaufes nach seiner Wirklichkeit einen um so schmerzlicheren Druck, je lebendiger und edler es selbst ist; das ästhetische Interesse bleibt von der Wirklichkeit um so weniger befriedigt und wird von ihr um so häufiger und tiefer verletzt, in je größerem Umfange und in je höherer Reinheit es auftritt. Fast noch schlimmer ergeht es dem Menschen mit seinen persönlichen Interessen: er lebt sich in andere hinein mit seinen Wünschen und Neigungen; was diese stört und schmerzt, das stört und schmerzt auch ihn, ihre Interessen, Urteile und Handlungen geraten aber gleichwohl oft mit den seinigen, oft auch untereinander in Konflikt. Dies alles zusammengenommen erhält gerade den innerlich höher entwickelten Menschen selbst da, wo das Leben im ganzen gleichmäßig und ruhig verläuft, doch in einem Zustande fortdauernder Besorgnis und Spannung, der ihn nicht zu dem Gefühle vollkommener Sicherheit und Befriedigung gelangen läßt, oder es stellt sich, wo dies nicht der Fall ist, gewöhnlich das Gefühl der Einförmigkeit und Langeweile ein, die in nicht minder herber Weise das Leben verbittern. Entweder er arbeitet sich müde, um das jedesmalige Ziel seiner Wünsche zu erreichen, oder es führt die gegenwärtige, aber nur momentane Befriedigung schnell Überdruß und neue Wünsche herbei. So ist und bleibt das Leben ein beständiger Kreislauf von Unruhe, Entbehrung, Ermüdung und Überdruß, nie

scheinen wir uns sicher und wohl fühlen zu können, außer wenn es uns gelänge, die gemütliche Stumpfheit des Indifferenten oder den verächtlichen Leichtsinn des flachen Genußmenschen uns anzueignen.

Daß die Hauptursache dieses unerträglichen Zwiespaltes in uns selbst liegt, in der Unklarheit unserer Gefühle, in der Verworrenheit unserer Begriffe und vor allem in der Unsicherheit und Veränderlichkeit der Werturteile, die uns in unseren Entschließungen leiten, läßt sich nicht bezweifeln. Die Übelstände zu verbessern, steht in unserer Macht: wir vermögen durch eigene Kraftanstrengung die Einheit mit uns selbst herzustellen, die dem Menschen infolge seines natürlichen Entwickelungsganges versagt bleibt. Dies ist die erste sittliche Aufgabe des Menschen, diejenige, welche ihm als Individuum vorliegt. Ihre Lösung, zu welcher das allgemeine Mittel in der theoretischen und praktischen Selbstbeherrschung gegeben ist, geschieht, wie die Ethik zeigt, durch die Idee der inneren Freiheit als des höchsten Gutes für den Menschen als Individuum, dessen wesentliche Voraussetzung die Erfüllung derjenigen Pflichten ist, durch deren dauernde Ausübung die individuellen Tugenden als Charaktereigenschaften entstehen. Es gehören hauptsächlich hierher die Pflichten der Gesundheitssorge, des besonnenen und standhaften Handelns und der theoretischen Durchbildung (σωφροσύνη, ἀνδρεία, φρόνησις).

Die Verwirklichung der inneren Freiheit ist das Ideal des Weisen, die charaktervolle Selbständigkeit und allseitige Durchbildung des Einzelnen ist in ihr vollendet, die vollständige Harmonie von Einsicht und Wille ist gewonnen. Es tritt kein Streit mehr ein unter den einzelnen Faktoren des inneren Lebens, alle von außen kommenden, nicht durch Einsicht und Willen unmittelbar beherrschbaren Störungen werden wenigstens so schnell als möglich ausgeglichen und der Friede des Gemüts in sich selbst durch deren Verarbeitung wiederhergestellt, jede Unordnung und Unklarheit unter den Wünschen, Strebungen und Triebfedern ist verschwunden. Dieses Ideal schließt jedoch als Bedingung seiner Möglichkeit die Lösung

unserer zweiten sittlichen Hauptaufgabe in sich und setzt dieselbe als bereits geschehen voraus, wie im Vorigen schon angedeutet ist; denn das Ideal der inneren Freiheit läßt sich selbst annähernd nur dann erreichen, wenn der Mensch in Gesellschaft lebt, an welche er überdies schon durch Naturnotwendigkeit gebunden ist. Sicherung des leiblichen Wohlseins, rasches und vielseitiges Fortschreiten in der Erkenntnis, hauptsächlich aber auch Klarheit über sich selbst und Kraft der Selbstbeherrschung im Denken wie im Handeln kann der Einzelne nur durch dauerndes Zusammenleben mit Andern erlangen. Ist individuelle Sittlichkeit aber nur durch Eingehen in gesellige Verhältnisse möglich und werden die Andern, mit denen der Einzelne zusammenlebt, ihm selbst gegenüber nach psychologischer und physikalischer Notwendigkeit zu einer sowohl inneren gemütlichen als auch äußeren Macht, so entsteht daraus unvermeidlich für ihn die Aufgabe, allen inneren Zwiespalt der Personenverhältnisse, in die er eintritt, von seiner Seite durch Gesinnung und Handlung aufzuheben, so weit dies in seiner Macht liegt, weil aus einem solchen unmittelbar neue Entzweiung seines Inneren mit sich selbst entspringen müßte.

Für die Lösung dieser Aufgabe scheinen zwei Wege möglich zu sein, die vollendete Selbstsucht auf der einen Seite, welche alle andern zum bloßen Mittel für die eigenen Zwecke macht und dadurch auf gewaltsame oder listige Weise deren Interessen und Handlungen mit den eigenen Absichten in möglichste Übereinstimmung setzt, auf der andern Seite das Wohlwollen, das die innere Einheit des Einen mit dem Andern in der Gesinnung durch die Hingebung an seine Interessen zu erreichen strebt. Es ist leicht zu zeigen, daß der Weg der Selbstsucht nur zu einer scheinbaren Lösung der Aufgabe führt und daß somit die Idee des Wohlwollens die einzig mögliche wahre Lösung derselben darbietet. Durch sie als Konsequenz der Idee der inneren Freiheit (die den Einzelnen als in sich abgeschlossen und nur in Rücksicht auf seine eigene innere Verfassung betrachten ließ) ist das höchste Gut des gesellschaftlichen Menschen als Individuum gegeben. Als wesentliche Voraussetzung

desselben ergiebt sich die Erfüllung der Pflichten des Rechtes, der Billigkeit und der Beobachtung der konventionellen Formen, der Aufrichtigkeit, der Erziehung.

Führt schon das Wohlwollen den Menschen mit seinen Interessen hinaus über sich selbst als Individuum, über die Selbstgenügsamkeit des Weisen, die als das volle Ideal des Menschen hauptsächlich in Zeiten einer gründlichen Verdorbenheit des geselligen und einer tiefen Gedrücktheit des politischen Lebens zur Geltung gekommen ist, so ist dies in noch weit größerem Umfange in Rücksicht der dritten sittlichen Hauptaufgabe der Fall, welche sich von selbst als Konsequenz der Idee des Wohlwollens darstellt.

Das Wohlwollen strebt nach möglichst vollkommener innerer Durchdringung aller Einzelnen, so daß die Einheit des Individuums mit sich selbst, welche wir die innere Freiheit nannten, sich über dieses hinaus auf Alle erweitere, so daß nicht allein Gesinnung und Wille Aller identisch, sondern auch in die Gesinnung und den Willen jedes Einzelnen aufgenommen seien. Es ist dies möglich, weil Alle als Menschen ihrem Wesen nach identisch sind, aber es ist allerdings nur möglich, wenn und insofern der Wille eines jeden auf die Befriedigung der wesentlichen Interessen des Menschen als solchen gerichtet ist. Ist dagegen das Wollen und Handeln eines Einzelnen diesen Interessen entgegengerichtet, so wird von seiner Seite dadurch der Einheit des Willens und der Gesinnung der Übrigen mit ihm, wie sie das Wohlwollen herbeizuführen strebt, ein Hindernis entgegengesetzt. Diese Hindernisse zu beseitigen und eben zu diesem Zwecke auf die allgemeine Befriedigung der wesentlichen Interessen des Menschen hinzuarbeiten, ist deshalb die unmittelbare Konsequenz des allgemeinen Wohlwollens selbst, das alle Interessen der Übrigen so weit als möglich zu seinen eigenen zu machen strebt. Indem nun der Einzelne zur Lösung dieser Aufgabe seinen Beitrag zu geben strebt, verläßt er vollständig den Standpunkt des Individuums als solchen und nimmt den allgemeinen, generellen Standpunkt ein, auf welchem er sich selbst als Glied eines großen Ganzen darstellt, an das er sich mit seiner Thätigkeit dahingiebt.

Für die wesentlichen Interessen der Menschheit zu arbeiten erkennt er hier als seine Bestimmung. Was zu dieser Arbeit treibt und durch sie realisiert werden soll, ist die Idee der Civilisation, das Mittel ist die Berufsthätigkeit. Die Elemente seiner Bildung hat der Einzelne aus seiner Familie und seinem Volke gesogen, sie haben ihn zu dem gemacht, was er ist, er ist leiblich und geistig am Ausgange der Kinderjahre ihr Produkt; er ist ihnen deshalb verschuldet, und was er leisten kann für ihre Fortbildung, dazu ist er ihnen gegenüber auch verpflichtet.

Diese Fortbildung der Gesellschaft bis zur inneren Durchdringung der Einzelnen, wie sie das Wohlwollen fordert, kann (wie sich gezeigt hat) nur dadurch geschehen, daß die wesentlichen Interessen des Menschen zu immer allgemeinerer Befriedigung kommen, nicht zu einer gleichmäßigen, sondern zu einer solchen, wie sie die notwendige Rangordnung derselben vorschreibt, welche einer jeden Art von Interessen nur eine so große Berechtigung zugesteht, als ihr die Rücksicht auf alle übrigen gestattet. Die Klassen jener Interessen sind: die sinnlichen, deren Befriedigung durchgängig nur den Wert eines unentbehrlichen Mittels hat, die intellektuellen, die ethisch-politischen, die ästhetischen und religiösen. Für diese arbeiten die einzelnen Berufsthätigkeiten oder Stände*), die sich aus ihnen ableiten lassen. Jeder Einzelne muß eine dieser Berufsarten ergreifen, denn bei der Unmöglichkeit, für die Befriedigung aller dieser Interessen zugleich zu wirken, bleibt ihm, wenn er überhaupt für die Idee der Civilisation thätig werden will, nichts übrig, als seine Kraft auf eine einzelne Seite derselben zu konzentrieren. Gerade die Richtung der Gesinnung auf das Ganze und die Hingebung an dasselbe ist es, die eine gewisse Einseitigkeit oder doch eine weise Beschränkung des Wirkens fordert sowohl in Rücksicht der Gegenstände, auf die es sich richtet, als auch in Rücksicht des Raumes, über den es sich auszudehnen strebt; denn indem der Einzelne sein Leben

---

*) „Stände" im Sinne der Ethik, nicht der Geschichte und praktischen Politik.

mit Bewußtsein an die Fortbildung des Ganzen dahingiebt, wird er zugleich inne, daß sich auf die Kulturgeschichte im ganzen, auf die Fortbildung der ganzen Menschheit als solche gar nicht unmittelbar wirken läßt — daher die Leerheit des Kosmopolitismus für die Praxis —, sondern nur mittelbar dadurch, daß die auf kleinere geschlossene Lebenskreise gerichtete Wirksamkeit des Einzelnen sich von hier aus immer weiter verbreitet.

Ruhete die individuelle Sittlichkeit ganz in dem inneren Leben des Einzelnen als solchen und fand sie in diesem zugleich auch ihr Ziel, so wurzelt die generelle Sittlichkeit zwar auch in der Gesinnung, ihre Richtung und ihre Zielpunkte aber sind objektiv, und sie sieht deshalb jeden Einzelnen auf objektive Weise als Glied einer kulturgeschichtlichen Entwickelung an, die ihn aus sich gebiert und in ihrem Laufe verbraucht nach einem Plane, den er zu ahnen, nicht aber zu durchschauen, dem er blind oder sehend, willig oder unwillig sich zu fügen, aber nur scheinbar zu widerstreben vermag. So treten wir aus diesem Teile des ethischen Gebietes unmittelbar an die Grenze zwischen Sittlichkeit und Religion heran, an den Punkt, wo es klar wird, daß der Mensch vor anderen Naturwesen nur dies voraus hat, daß er zu der Entwickelung seines Geschlechtes entweder mit eigener Einsicht und Hingebung mitwirken oder durch seinen Blödsinn und sein Widerstreben ihr dienen kann; denn der Zukunft zu dienen, nicht sie zu beherrschen bleibt das unabänderliche Loos eines Jeden.

Durch die vorstehende Betrachtung hat sich herausgestellt, was darunter zu verstehen sei, wenn wir den Zweck der Erziehung darin setzen, daß durch sie für den noch bildsamen Menschen eine sittliche Gestaltung des Lebens angebahnt und gesichert werde; denn die Sittlichkeit selbst hat sich gezeigt als die durch die eigene Arbeit und Anstrengung des Menschen in ihm hervorgebrachte dauernde Einheit mit seinem individuellen Wesen (innere Freiheit), mit dem individuellen Wesen Anderer in der Gesinnung (Wohlwollen) und mit den wesentlichen Interessen des Menschen als solchen in der Gesinnung und mit der That (Hingebung an eine Berufsthätigkeit). Obwohl nun die Erziehung die Einheit des Menschen mit sich selbst,

die allgemein wohlwollende Gesinnung gegen Andere und die Hingebung an den Beruf nicht unmittelbar im Zöglinge zu erzeugen vermag*), so bleibt es doch ihre wesentliche Aufgabe dahin zu wirken, daß diese Zielpunkte des Strebens nach vollendeter Erziehung durch die Selbstthätigkeit des Erzogenen, wenn nicht wirklich erreicht, doch energisch von ihm für immer festgehalten werden.

Demnach gehört es zu den unabweislichen Forderungen, die man an die Erziehung zu stellen berechtigt ist, daß sie dem Zöglinge die Befähigung zu jeder besonderen Berufsart mitteile, die er sich wählen mag, worin wiederum die Voraussetzung liegt, daß sie ihn vorher zur Berufswahl selbst tüchtig gemacht und angeleitet habe. Dessenungeachtet wird die weitere Untersuchung über die Veranstaltungen, welche zum Zwecke der Berufswahl und Berufsbildung zu treffen sind, aus der allgemeinen Pädagogik in die angewandte verwiesen werden müssen, teils weil die Berufswahl, selbst wo sie nicht unter dem Drucke zufälliger äußerer Verhältnisse steht, doch von besonderen Umständen abhängig bleibt, nämlich von der individuellen Neigung und dem spezifischen Talente des Einzelnen, teils weil die Verschiedenheiten der Berufsarten selbst und der eigentümlichen Vorbildung, die sie nötig machen, so wesentlich durch das empirische Material und den historischen Boden mitbedingt sind, die sie zu bearbeiten haben, daß eine Deduktion der allgemeinen Pädagogik nicht tief genug in sie eindringen kann, um praktisch fruchtbar zu sein. Da jedoch richtige Berufswahl und Hingebung an eine Berufsthätigkeit überhaupt nur durch die Aneignung der wesentlichen Interessen

---

*) Sowohl in dieser Hinsicht als auch in Rücksicht der „Mechanisierung des Geistigen", die Hegel im Widerspruch mit seinen sonstigen Lehren zum Zwecke der Erziehung macht, ist es zu tadeln, wenn er sagt (Rechtsphil. Werke VIII. S. 218): „Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen: sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird." Oder hat Hegel damit vielleicht nur sagen wollen, die Pädagogik sei eine unmögliche Kunst, weil ihr Stand- und Gesichtspunkt überhaupt ein verkehrter sei?

des Menschen von seiten des Zöglings, nur durch ein Hineinleben in die Interessen erst möglich wird, für deren Befriedigung die einzelnen Berufsarten zu wirken bestimmt sind, so tritt für die allgemeine Pädagogik in der Bestimmung des Erziehungszweckes die Veränderung ein, daß sie an die Stelle der Berufsbildung die Erweckung und Befestigung des intellektuellen, ethisch-politischen *), ästhetischen und religiösen Interesses im Gemüte des Zöglings zu setzen hat. Aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Pädagogik bestimmt sich daher der Zweck der Erziehung so, daß diese den werdenden Menschen zur inneren Freiheit, zur allgemeinen wohlwollenden Gesinnung und zur Hingebung an jene wesentlichen Interessen heranbilden soll [1]).

*) Man wird es vielleicht als eine Ungehörigkeit oder sogar als eine petitio principii tadeln, daß unter den Interessen, in welche der Zögling sich hineinleben soll, das ethisch-politische, also das sittliche Interesse besonders wieder aufgeführt worden ist, während die Gesamtaufgabe der Erziehung in der Gestaltung des Lebens nach dem Bilde der Sittlichkeit gefunden wurde. Diese Schwierigkeit hebt sich dadurch, daß die Sittlichkeit zuerst im weiteren Sinne als die Lösung der Totalität von Aufgaben erklärt wurde, welche aus dem Wesen des Menschen entspringend, durch dessen Selbstthätigkeit lösbar sind, hier aber (wo durch den Begriff der Sittlichkeit Gegenstand und Ziel einer besonderen Berufsthätigkeit bezeichnet wurde) im engeren, dem gewöhnlichen Sprachgebrauch näher stehenden Sinne diejenige Gesinnung und Handlungsweise bedeutet, welche alle persönlichen Verhältnisse und gesellschaftlichen Einrichtungen so zu gestalten strebt, daß die innere Durchdringung der Einzelnen, wie sie vom allgemeinen Wohlwollen gefordert wird, dadurch angebahnt werde. Aus dieser Beziehung der Sittlichkeit in der letzteren Bedeutung auf die Gesellschaft erklärt sich dann von selbst die Zusammenfassung des ethischen Interesses mit dem politischen.

1) Der Zweck der Erziehung ist, dahin zu wirken, daß der Zögling den Willen und die Fähigkeit sich aneigene, selbständig jene drei Aufgaben zu lösen, nämlich die Aufgabe, mit seinem individuellen Wesen und mit dem individuellen Wesen des Andern in der Gesinnung zu dauernder Einheit zu gelangen, endlich sich an eins der wesentlichen Interessen des Menschen in der Gesinnung und mit der That hinzugeben. D.

Ohne uns hier durch eine kritische Prüfung der Bestimmungen aufzuhalten, welche von Anderen über den Zweck der Erziehung gegeben worden sind, glauben wir doch, bevor wir weiter fortschreiten, den neuerdings mehrfach ausgesprochenen Gedanken nicht übergehen zu dürfen, die Pädagogik sei gegenwärtig in ein ganz neues Stadium durch die Entdeckung des Satzes eingetreten, daß man den Zweck der Erziehnng nicht mehr wie früher, in allgemein menschliche, sondern in nationale Bildung zu setzen habe. So richtig es aber auch ist, daß man einen pädagogischen Fortschritt in der Hervorhebung und Geltendmachung der nationalen Bildungselemente sieht und so große Anerkennung es verdient, daß man in der neuesten Zeit angefangen hat, diese Elemente zu untersuchen und gebührend zu würdigen, so ist doch nicht schwer, zu zeigen, daß der Zweck der Erziehung nicht in der Bildung zur Nationalität als solcher, oder bestimmter, in der Kräftigung und scharfen Ausprägung des Nationalgefühles und Nationalbewußtseins gesucht werden darf. Diese Forderung ist so weit davon entfernt, der Pädagogik eine neue Bahn zu eröffnen, daß sie nur als der Ausdruck des Gefühles einer allerdings sehr wunden Stelle der Gegenwart zu betrachten ist. Einer umsichtigen und durchdachten Erziehung gegenüber erscheint sie nicht als ein neues, sondern als ein in ihr wesentlich schon enthaltenes Prinzip. Jede Erziehung nämlich, die nicht auf vage Ideale allgemeiner Menschenbildung, sondern auf bestimmte sittliche Zwecke hinarbeitet, erhält notwendig schon von selbst einen nationalen Charakter; denn teils wird dieser durch den lebendigen Gebrauch der Sprache, durch tieferes Verständnis ihres Geistes und das Hineinleben in ihn herbeigeführt, teils ruhen alle Formen der sittlichen Gesinnung und der sittlichen Thätigkeiten so durchaus auf nationalem Boden, daß alle Erziehung zur Sittlichkeit nur vermittelst eines immer festeren Anwachsens auf diesem Boden selbst zustande kommen kann. Alle Erziehung trägt und überträgt notwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches schaffen kann sie nicht und soll sie nicht.

Soll etwa die Erziehung um ihres nationalen Zweckes willen das allgemeine Wohlwollen auf die Stamm- und Sprachverwandten beschränken? Sollen etwa die Deutschen auf Kosten ihres unbefangenen Urteils, das sie vor Franzosen und Engländern voraus haben, zu einer nationalen Überschätzung verleitet werden? Will man einem politisch unbedeutenden und ungebildeten Volke einen falschen Nationalstolz durch die Erziehung einimpfen, der uns an anderen lächerlich ist? Und ist es etwa nicht im Grunde dies, was man will, wenn man die Nationalität als ausschließlichen oder doch vorzugsweisen Erziehungszweck hinstellt? Nicht äußeren Zwecken, nicht der künstlichen politischen Hebung des Volkes soll die Erziehung dienen. Das verträgt sich nicht mit der Reinheit der sittlichen Gesinnung, die sie fordert. — Doch es scheint kaum nötig, in der Theorie durch Gründe diese Forderungen zurückzuweisen; denn Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, sie müssen in der Geschichte von selbst wachsen. Ist die Einheit des Lebens, sind die großen geschichtlichen Thaten erst vorhanden, aus denen ein reges Nationalgefühl hervorgeht, so pflanzt sich dieses von selbst fort durch die Familien und durch die Schulen, die es dann nur zu pflegen und zu unterstützen haben; es bedarf alsdann hierzu keiner spezifischen Mittel. So lange aber jene Bedingungen eines kräftigen Nationalbewußtseins unerfüllt bleiben, durch künstliche Mittel dem Deutschen ein Gefühl politischer Größe seiner Nation und stolzer Einbildung auf sein Vaterland beibringen zu wollen, die nur bei einer gewissen Befangenheit des Blickes möglich sind, hieße eine politische Tendenz der Jugend anerziehen, die sich vor dem ungetrübten sittlichen Urteile nicht rechtfertigen läßt.

Unsere Zeit insbesondere läuft nicht mehr Gefahr, die nationalen Bildungselemente hinter fremdländische, römische oder französische zurückzustellen. Deutsche Wissenschaft, deutsches Leben, deutscher Charakter stehen selbständig da, und kein Erzieher kann deshalb mit ihnen und durch sie, indem er zur Sittlichkeit bildet, anders als auch zur Nationalität bilden. Diese ist nicht etwas neben und außer der allgemein menschlichen Sittlichkeit, sondern nur die be-

sondere Form, welche die Sittlichkeit immer und notwendig in einem Volke erhält, das eine kräftige eigentümliche Entwickelung durchgemacht hat. Aus diesem Grunde wird dem Begriffe des Erziehungszweckes entweder keine Erweiterung gegeben, indem man die Rücksicht auf die Nationalität besonders hervorhebt, oder diese Erweiterung ist, wenn sie in dem vorhin angedeuteten Sinne geschieht, eine unstatthafte.

§. 6.

In der Praxis pflegt der Erzieher mit der Verfolgung eines oder auch mehrerer Hauptzwecke auch noch mancherlei Nebenzwecke zu verbinden. Die besonderen Lebensverhältnisse des Zöglings, wie seine eigenen, bringen dies mit sich. Von der theoretischen Pädagogik pflegt dagegen immer ein Erziehungszweck als Ausgangs- und Richtpunkt an die Spitze des Ganzen gestellt zu werden. Es entsteht daraus die Frage, ob der Zweck der Erziehung denn wirklich einer, und in welchem Sinne er dies sei, oder ob vielmehr eine Mannigfaltigkeit koordinierter, also untereinander gleichberechtigter und nicht auseinander ableitbarer Zwecke für die Erziehung anzunehmen sei*).

---

*) Herbart scheint der Erste gewesen zu sein, der ein tieferes Nachdenken über Einfachheit oder Vielfachheit des Erziehungszweckes überhaupt für nötig hielt (Allg. Päd. p. 76 ff. [Päd. Schriften, Leipzig, L. Voß. 1873—75. Bd. I. S. 361.]) Seine Ansicht geht dahin, daß der Erzieher sowohl den notwendigen (sittlichen) als auch den bloß möglichen Zwecken, die der Zögling in Zukunft sich setzen werde, „die innere Leichtigkeit im voraus zu bereiten habe", womit alsdann die weitere Ansicht zusammenhängt, daß die Betrachtungsart, „welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende sei". Abgesehen davon, daß es wegen der Unbestimmbarkeit der bloß möglichen zukünftigen Zwecke des Zöglings als unthunlich erscheint, ihm zur Verfolgung derselben durch Erziehung im voraus behülflich zu sein, würde der Erzieher, welcher nach jener Ansicht neben einem sittlichen Hauptzwecke zugleich auch sittlich gleichgültige Nebenzwecke bei seiner Thätigkeit verfolgte, einen Teil seiner pädagogischen Einwirkungen vor dem Sittengesetze selbst nicht zu verantworten vermögen.

Vor allem ist in dieser Rücksicht zu bemerken, daß die Einheit des Erziehungszweckes noch nicht durch die Einheit der Formel bewiesen ist, die sich für ihn aufstellen lassen mag; denn eine solche Formel kann die Relativität aller Erziehungszwecke überhaupt in sich schließen, wie z. B. wenn man sagt, der Zögling solle zu dem gemacht werden, was er durch die Erziehung geworden zu sein später selbst wünschen müsse — die Wünsche, zu denen sich der Erwachsene veranlaßt sieht, sind nämlich äußerst relativ und hängen großenteils erst von der Erziehung ab, die er erhalten hat. Oder die Formel kann den Erziehungszweck nur scheinbar bestimmen, in der That aber die Frage nach demselben in der Antwort ungelöst wieder zurückgeben, wie wenn man das Prinzip aufstellt: Erziehe zur Selbsterziehung, da der Zweck dieser letzteren dann ebenso unbestimmt bleibt, wie der der Erziehung durch Andere. Oder sie kann eine Mehrheit von Zwecken ausdrücklich anerkennen, aber die Art ihres Zusammenhanges und ihre gegenseitigen Verhältnisse unbestimmt lassen, wie z. B. wenn man den Erziehungszweck in die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen setzt. Oder sie kann einen vieldeutigen Begriff zum Mittelpunkte der Erziehungslehre machen wollen, ohne nähere Bestimmung des Sinnes, in welchem er genommen werden soll, wie z. B. den Begriff der Humanität oder des Christentums, deren ersterer jetzt von Vielen in eine wesentliche Beziehung zu politischen und religiösen Parteiansichten gesetzt wird, während ihn Andere in unmittelbare Verbindung mit den altklassischen Studien bringen, die von ihnen, wenn nicht als die einzig möglichen, doch als die wesentlichen Träger aller höheren Bildung betrachtet werden. Das „Wesen des Christentums" aber ist bekanntlich — um nur ein paar extreme Ansichten hier zu berühren — von einer Seite als ein dem Wesen des Menschen und der Humanität durchaus feindliches dargestellt worden, während man von der anderen den Wert eines jeden nur nach seiner größeren oder geringeren spezifischen Christlichkeit abgemessen zu sehen gewohnt ist; Einige setzen das Wesen des Christen in ein sittlich reines Leben, das durch den Glauben an eine göttliche Ordnung der Dinge in Natur und Ge-

schichte getragen wird, Andere finden es in dem unbedingten Festhalten an einem kirchlichen Lehrbegriff, der durch übermenschliche Autorität begründet und deshalb über jeden Zweifel erhaben, die Grenzen des Denkens und die Normen des Handelns für alle Zeiten bestimmt.

Einheit kann dem Zwecke der Erziehung überhaupt nicht in dem strengen Sinne der Einfachheit zugeschrieben werden; denn es liegt am Tage, daß das Einzelne, welches der Erzieher zeitweise sich zum Zwecke setzt, wechseln müsse nach den verschiedenen Individualitäten und Altersstufen der Zöglinge, nach den verschiedenen Ereignissen und Umständen u. s. f. Eine Mannigfaltigkeit von Zwecken läßt sich demnach nicht leugnen, und die Einheit derselben wird deshalb keine andere Bedeutung haben können als die, daß jene Mannigfaltigkeit kein Aggregat ist, sondern durch ein inneres Band unter sich zusammengehalten wird. Unter der Einheit des Erziehungszweckes wird nur dies zu verstehen sein, daß alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden, der sie alle beherrschen und zugleich als deren Zweck durch ihr Zusammenwirken realisiert werden soll; daß kein Erziehungsmittel isoliert als ein solches gelte, sondern seinen Wert und seine Bedeutung nur durch die bestimmte Beziehung habe, in die es zu allen übrigen und zum obersten Zweck der Erziehung tritt; daß in der Erziehung nicht von Haupt- und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zwecke die Rede sei, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedere, welche so ineinander eingreifen, daß sie die notwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden.

Und in diesem Sinne läßt sich mit Recht von Einheit des Erziehungszweckes sprechen. Setzen wir nämlich diesen unserer früheren Untersuchung gemäß in die Heranbildung zur inneren Freiheit, zum allgemeinen Wohlwollen und zur Hingebung an die wesentlichen Interessen des Menschen, so läßt sich leicht zeigen — und teilweise hat sich dies bei der Entwickelung des Begriffes der Sittlichkeit selbst schon ergeben —, einerseits, daß diese scheinbar so verschiedenen

Zwecke in begrifflich notwendigem Zusammenhange untereinander stehen, so daß vom ethischen Standpunkte aus der Erziehungszweck als Einheit erscheint; andererseits, daß die innigste Wechselwirkung in der Ausbildung der drei Hauptfaktoren des geistigen Lebens, der der Anschauung, des Gemütes und der Intelligenz stattfindet, so daß es vom psychologischen Standpunkte aus nur insoweit als möglich erscheint, auf eine bestimmte Gestaltung des inneren Lebens hinzuwirken und sie zu sichern, als alle einzelnen Teile einer solchen sich gegenseitig bedingen und in einem natürlich notwendigen Zusammenhange untereinander stehen.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist bereits früher nachgewiesen worden, daß und auf welche Weise die Idee der inneren Freiheit notwendig hinführt auf die übrigen sittlichen Ideeen. Es bleibt daher hier nur noch übrig, zu zeigen, daß ebenso auch umgekehrt die Hingebung an die wesentlichen Interessen des Menschen das Wohlwollen und die innere Freiheit zu ihrer notwendigen Voraussetzung hat. Wer sich mit seinem Leben und seiner ganzen Thätigkeit an eines der wesentlichen Interessen dahingiebt, der arbeitet für die Zukunft der Menschheit, er arbeitet für andere. Dies setzt voraus, daß er sich mit diesen anderen Eins wisse und fühle in der Gesinnung, denn nur dadurch vermag er ihre wesentlichen Zwecke zu den seinigen zu machen und seine ganze Kraft ihnen zu widmen: die sittliche Berufsthätigkeit kann also nur aus der Gesinnung des allgemeinen Wohlwollens hervorgehen. Diese innere Einheit mit anderen und die angestrengte Thätigkeit für sie ist aber nur für den möglich, der mit sich selbst Eins, der innerlich frei ist. Körperliches Leiden, ja schon jede ungünstige Nervenstimmung, entziehen dem Willen einen Teil seiner Herrschaft über unsere Thätigkeiten, machen ihr Gelingen zweifelhaft oder führen wenigstens eine Störung im Ablauf und in der glücklichen Kombination derselben herbei; Ungestüm der Begierden, Unsicherheit und Wankelmut im Entschluß, Unbeständigkeit und Veränderlichkeit der Gefühle und Interessen ziehen Ungleichmäßigkeit des Handelns, innere Unzufriedenheit und Reue nach sich; Unklarheit der

Begriffe und falsches Räsonnement stürzt uns in Ungewißheit und Irrtum: dies alles hemmt den Verlauf unserer Thätigkeiten, läßt den beabsichtigten Erfolg verfehlen, setzt uns in Zwiespalt mit uns selbst, eben dadurch aber trübt es die Gesinnung des Wohlwollens, drängt sie zurück und läßt es zu einer Bethätigung desselben, zu einem energischen Wirken für ein allgemein menschliches Interesse nicht kommen. Jenen inneren Zwiespalt möglichst vollständig zu vermeiden, zeigt sich demnach als wesentliche Bedingung dafür, daß das Wohlwollen und die Wirksamkeit für eines der wesentlichen Interessen zur Kraft komme. Es kann dies nur dadurch gelingen, daß für die leibliche Gesundheit entsprechend gesorgt, der Wille durch gehörige Disciplin zur Kraft bewußter Selbstbeherrschung erzogen und die Gefühle und Begriffe durch theoretische Durchbildung abgeklärt werden. Erst dadurch, daß auf diese Weise die Einheit des Menschen mit sich selbst hergestellt wird, ist die Möglichkeit gegeben, daß er im allgemeinen Wohlwollen auch Eins werde mit anderen; denn nur wer in seinem Inneren Frieden hat mit sich selbst und nur so lange er ihn hat, vermag anderen seinen Blick zuzuwenden, seine Verhältnisse zu ihnen unbefangen aufzufassen, sein Interesse und seine Thätigkeit auf sie zu konzentrieren.

Ist demnach der Zweck der Erziehung vom ethischen Standpunkt betrachtet eine Einheit, d. h. ein System von Zwecken, die sich gegenseitig bedingen, so ist die weitere Frage die, ob auch die Psychologie diese Auffassung desselben als einer Einheit gestatte oder vielleicht sogar selbst nötig mache. Fassen wir deshalb jetzt die Wechselwirkung ins Auge, in welcher die Ausbildung der Anschauung, des Gemütslebens und der Intelligenz untereinander stehen. Es wird sich alsdann auch von dieser Seite bald zeigen, daß das Erziehungsgeschäft nicht in der Verfolgung einer Mannigfaltigkeit von Zwecken bestehen könne, die unter sich keinen oder nur einen lockeren inneren Zusammenhang besitzen, sondern eine notwendige Einheit sei, auf welche schon der natürliche Zusammenhang des inneren Lebens entschieden hinweist.

Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Übung und Bildung der Sinne. Es giebt kein Mittel, durch das sich auf das Innere des Kindes direkt einwirken ließe, um ihm bestimmte Begriffe, Gefühle und Interessen mitzuteilen, wir sind genötigt, uns zunächst an seine Sinnlichkeit zu wenden; nur auf der Basis der sinnlichen Vorstellungen vermögen sich Gemüt und Intelligenz allmählich zu erheben und auszubilden. An das, was das Kind sieht und hört, knüpfen sich die ersten Regungen seiner Gefühle und Begierden, aus dem, was es sinnlich wahrnimmt, gehen die ersten Ansätze seiner Begriffsbildung hervor. Man weiß, wie verschieden die Genauigkeit des Sehens bei den verschiedenen Tieren, bei dem menschlichen Kinde, beim ungebildeten Erwachsenen und beim Naturforscher ist. Dieselbe äußere Erscheinung, die ihnen vorliegt, macht bald nur einen verworrenen Totaleindruck, der angenehm, unangenehm oder gleichgültig sein und zu der einen oder anderen instinktmäßigen Thätigkeit anregen, oder auch ohne solchen Einfluß bleiben kann, bald tritt sie als ein Komplex sehr verschiedenartiger Bestandteile auf, die schärfer oder weniger scharf gesondert in der Vorstellung hervortreten, deren einige allein oder doch vorzugsweise beachtet werden und zu den mannigfaltigsten Urteilen und Kombinationen mit früher gebildeten Vorstellungen hinführen. Die Art des Sehens ist so verschieden, weil die Deutung und das Verständnis des Gesehenen so verschieden ist, die sich sogleich bei einem jeden daran anknüpfen; und so verschieden diese sind, so verschieden müssen notwendig auch die gemütlichen Erregungen sein, welche bei dieser Gelegenheit entstehen. In der besonderen Art und dem Bildungsgrade der sinnlichen Auffassung zeigt sich demnach immer der eigentümliche Standpunkt des geistigen Lebens des Menschen, dieser ist durch jene vielfach bedingt: der Künstler z. B. sieht anders als der Naturforscher. Jener beachtet in der Landschaft vorzugsweise die Farbennüancen und ihre Zusammenstellung, den Lichteffekt, die Verhältnisse der einzelnen Gegenstände und ihre Gruppierung; dieser dagegen sucht das wissenschaftlich Charakteristische der einzelnen Naturprodukte auf, das oft äußerlich verhüllt, oft dem bloßen Auge gar

nicht sichtbar ist, er sucht nach neuen Arten, bemerkt Eigentümlichkeiten im Bau und der Lebensweise der Individuen und übersieht leicht den Charakter der Landschaft im ganzen, indem er dem Speciellen seine angestrengte Aufmerksamkeit ausschließlich zuwendet. Jenem wird die Anschauung überall zur Führerin in eine höhere ideale Welt, diesem kann sie es zwar auch werden, aber zunächst ist sie ihm als Naturforscher immer das Mittel zur Entdeckung des Kausalzusammenhanges unter den einzelnen Erscheinungen. Daß durch diese verschiedene Art der sinnlichen Auffassung zugleich eine Verschiedenheit der Gefühle und Interessen bedingt wird, die nicht minder erheblich ist, liegt so sehr am Tage, daß es wohl ebensowenig eines weiteren Beweises dafür bedarf, als einer ferneren Bestätigung durch andere Beispiele, die sich leicht in Menge finden lassen.

Wie die Art und Weise unserer sinnlichen Wahrnehmung au die Beschaffenheit und Richtung unserer Gefühle und Interessen einerseits und auf die Bildung unserer Begriffe andererseits von entscheidendem Einfluß ist, so üben dann später auch die von uns bereits gebildeten Begriffe, so wie die Gefühle und Interessen, die sich in uns befestigt haben, wiederum einen rückwirkenden Einfluß aus auf den Gebrauch unserer Sinne und auf den Fortgang oder die Vernachlässigung ihrer Bildung. Hat die Geistes- und Gemütsbildung eines Menschen eine bestimmte Bahn einmal eingeschlagen, so bestimmt sich darnach, wie vieles und was er in der Außenwelt mit Aufmerksamkeit betrachtet, von welcher Seite und aus welchem Gesichtspunkte er es ansieht, und größtenteils sogar, was er davon behält. Am stärksten tritt dies an denjenigen hervor, die mit ihrem ganzen Interesse in ihrem Berufsgeschäfte aufgehen; sie sehen, hören und merken nur, was mit diesem in Beziehung steht, oder sich doch in eine solche bringen läßt, für alles übrige ist ihre Empfänglichkeit stumpf. Dasselbe findet, obwohl in weniger allgemeiner und weniger scharf abgeschlossener Weise schon beim Kinde statt. Sobald es sich mit seinen Gefühlen und Interessen in einen Gegenstand oder in eine bestimmte Art von Gegenständen hineingelebt hat, kehrt es

oft zu ihnen zurück, vervollständigt und befestigt die Anschauungen, die sich auf sie beziehen, oder doch beziehen lassen, während es gewöhnlich nicht ohne besonderen Antrieb von außen und ohne eigene Mühe seine Aufmerksamkeit auf das richtet, was sich seinen Begriffen noch inkommensurabel zeigt und sein Gemüt kalt läßt. Wir haben außerordentlich scharfe Sinne für alles, was uns interessiert und zugleich äußerst stumpfe für alles Gleichgültige. Es interessiert uns aber meist nur dasjenige, dessen wir bis auf einen gewissen Grad mächtig sind, in das wir einige Einsicht wenigstens zu haben glauben.

Die sinnliche Anschauung führt uns, je besser sie gebildet ist, desto sicherer zur Ergänzung des Angeschauten hin durch Schlüsse von dem sinnlich Wahrgenommenen auf das, was den Sinnen verborgen bleibt, und bei diesen Schlüssen leiten uns immer wieder Bilder, die der Auffassung räumlicher Gestalten entlehnt sind, mag sich das Räsonnement in philosophischen oder in mathematischen Abstraktionen, in historischen oder in naturwissenschaftlichen Kombinationen bewegen. Abstrahieren, Reflektieren, Begriffebilden lernen wir zuerst an sinnlichen Anschauungen; was wir an diesen lernen, wird später auf andere psychische Gebilde nach der Analogie übertragen, und dies geschieht mit um so größerer Leichtigkeit, je vielseitiger die Übung war, die wir auf jenem Felde erlangt haben. Die Verarbeitung der Vorstellungen, die wir aus der sinnlichen Anschauung gewinnen, ist die Vorschule und dient als Grundlage für alle geistige Arbeit, die später zum Zwecke der intellektuellen Ausbildung unternommen wird.

Es ergiebt sich hieraus, wie unmittelbar und umfassend die Wechselwirkung ist, in welcher die Bildung der Anschauung mit der des Gemüts und der Intelligenz schon von Natur steht, und wie unmöglich es deshalb für die Erziehung ist, für die eine zu sorgen, ohne zugleich auch für die andere zu wirken, d. h. wie fest und innig, von psychologischer Seite betrachtet, der Zusammenhang ist, in welchem die Hauptfaktoren des inneren Lebens, auf welche die Erziehung zu wirken hat, untereinander stehen, und mit welchem Rechte

wir darum die letztere als ein einheitliches Ganze auffassen. Betrachten wir jetzt aus demselben Gesichtspunkte den inneren Zusammenhang der Bildung des Gemütes und der Intelligenz etwas genauer.

Zwar fehlt es nicht an Thatsachen, welche für eine völlige Unabhängigkeit der Gemütsbildung von der Einsicht zu sprechen scheinen — denn Gesinnungen und Handlungen der Menschen stehen nicht selten in auffallendem Widerspruche mit ihrer Einsicht, und die Reinheit des Herzens ist nicht einmal ein gewöhnlicher Begleiter einer hohen intellektuellen Bildung —, aber gleichwohl zeigen sich beide bei näherer Betrachtung als vielfach durcheinander bedingt. Verstehen wir unter Einsicht kein bloß äußeres gedächtnismäßiges, sondern ein durch eigenes Denken erworbenes Wissen, so ist in diesem unzweifelhaft eine gemütliche Macht gegeben, deren Stärke und Festigkeit bei jeder Gelegenheit zu Tage kommt, wo sie verhindert zu werden droht, sich zu entsprechender Geltung zu bringen. Wer durch geistige Selbstthätigkeit sich eine Überzeugung erworben hat, der vertritt sie auch in Wort und That, er sucht sowohl den Widerspruch als den Widerstand, der ihr von außen entgegentritt, zu besiegen: in diesen Fällen wenigstens wird also die Art und der Grad der intellektuellen Bildung unmittelbar bestimmend für die Gefühle, die Interessen und den Charakter des Menschen. In diesem Sinne konnte Platon mit Recht von der Tugend behaupten, daß, wer nur eine richtige und vollständige Erkenntnis von ihr besäße, sie in einem solchen himmlischen Glanze erblicken müßte, daß er dadurch für immer an sie gefesselt bleiben würde. Freilich wird man dann unter Erkenntnis nicht die bloße Kenntnis von mancherlei Erzählungen über sittliche Gebote und deren Befolgung, kein traditionelles Wissen verstehen dürfen, das auf die Gemütsbildung allerdings von sehr geringem Einfluß zu sein pflegt, sondern das eigene Erfassen und innerliche Verarbeiten des Gegenstandes zu bestimmten Überzeugungen. So lange dann die sittlichen Begriffe nicht verdunkelt, so lange die sittliche Erkenntnis in ihrer vollen Klarheit gegenwärtig erhalten wird, so lange erscheint uns auch das Unsittliche als das absolut Unver-

nünftige, uns mit uns selbst entzweiende, und wir sind unvermögend, es zu wollen, weil das Verabscheute nicht zugleich auch Gegenstand einer überwiegenden Begehrung sein kann.

Es ist ferner bekannt genug, daß sich durch fortgesetzte Entwickelung der Intelligenz den Gefühlen und Interessen des Kindes allmählich ein anderer Inhalt und eine andere Richtung geben läßt. Die zuerst rein sinnlichen Interessen desselben werden zurückgedrängt, modifiziert oder völlig umgebildet durch den Unterricht, seine Gefühle werden durch Belehrung geläutert, gelenkt und an Gegenstände geheftet, die früher ihm unbekannt, erst verstandesmäßig aufgefaßt und festgehalten werden müssen, bevor sie für die Bildung des Herzens und Charakters sich fruchtbar machen lassen. Erinnern wir uns in dieser Rücksicht z. B. nur an den Unterricht in der Geschichte und in der Religion, an welchem der innige Zusammenhang der Bildung des Gemütes und der Intelligenz am auffallendsten hervortritt. Ebenso ist genaue Kenntnis fremder Gesinnungen und Gemütszustände die notwendige Bedingung für die richtige Auffassung der Personenverhältnisse, in die wir eintreten, und ohne diese ist es wiederum unmöglich, daß die geselligen Beziehungen in ihrer ganzen Tiefe und Vielseitigkeit auf das Gefühlsleben und den Charakter wirken. Es gehört hierher unter anderen auch die bekannte und im allgemeinen gewiß richtige Behauptung, daß die Häufigkeit der Tierquälerei bei Kindern großenteils aus ihrer Unfähigkeit zu erklären sei, die äußeren Zeichen auf innere Zustände zu deuten. So hängt Rohheit des Gemütes durch viele Fäden mit mangelhafter intellektueller Bildung zusammen. Dem blöden Auge des geistig Ungebildeten entgehen die zarteren sittlichen Verhältnisse fast ganz. Bei aller Gutmütigkeit und Empfänglichkeit des Herzens, die ihm eigen sein kann, hindert ihn doch seine kurzsichtige Beschränktheit an dem Verständnis des tieferen Schmerzes und der höheren Freude, mögen diese vom Schicksale oder durch Handlungen der Menschen, von der Natur oder der Kunst bereitet werden. Hierauf hauptsächlich beruhen die natürlichen Standesunterschiede der Menschen, daß sich mit einem gleichen Grade der Intelligenz, wenn auch nicht ohne Aus-

nahme, ein durchschnittlich gleicher Grad von Gemütsbildung verbindet. „Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter" (Herbart Allg. Päd. p. 337. [Päd. Schr. I. S. 471.])

An alle intellektuellen Thätigkeiten knüpfen sich notwendig gewisse Gefühle, in jedem Falle wenigstens die des Gelingens oder Mißlingens. Durch die fortgehende Summierung derselben werden nach und nach entschiedenere Neigungen und Abneigungen gegen die einzelnen Arten und Gegenstände unserer Beschäftigung erzeugt. Diese wachsen allmählich zu festen Interessen an, durch welche in den meisten Fällen die Richtung angegeben wird, die der Einzelne in seiner Bildung einschlägt. Je weiter nun die Vertiefung in einen bestimmten Gedankenkreis fortschreitet und jemehr dabei die übrigen in den Hintergrund treten — wie bei der Bildung für einen gewissen Beruf und bei gleichmäßiger Ausübung desselben zu geschehen pflegt —, desto mehr absorbiert das eine Hauptinteresse, welches auf jenem ruht, das ganze Gemütsleben, zwingt alle übrigen Interessen sich nach ihm zu richten und wird leitend für alle Werturteile. So führt der eigentümliche Gang der intellektuellen Bildung bestimmte Interessen herbei, verstärkt und befestigt sie, während diese wieder jenen in derselben Bahn erhalten, welcher sie selbst ihre Entstehung und Kräftigung verdanken. Dieser umgekehrte Einfluß der Gefühle und Interessen auf die theoretische Ausbildung ist so einleuchtend, daß er kaum einer weiteren Erörterung bedarf; denn selbst alle willkürliche Aufmerksamkeit ist in ihrer Richtung und Dauer von dem Interesse abhängig, das der Gegenstand derselben für uns hat; noch weit einflußreicher aber auf unser geistiges Leben im ganzen, obwohl weniger leicht zu beobachten, ist die Leitung des unwillkürlichen Gedankenlaufes durch Gefühle und Begehrungen, deren Inhalt und Zielpunkte sich in vielen Fällen gar nicht zu voller Klarheit des Bewußtseins erheben lassen. Ein tief und vielseitig gebildetes Gemütsleben würde, wenn es nicht selbst schon eine entsprechende intellektuelle Bildung zu seiner Voraussetzung hätte, notwendig eine solche aus sich hervortreiben; denn fast alle Gefühle und Interessen, wenn sie nur erst feste Wurzel gefaßt haben und recht lebendig ge-

worden sind, treiben den Menschen aus der Ruhe des Insichhineinlebens heraus, in eine entsprechende Sphäre der Thätigkeit, sie fordern zu Versuchen und Handlungen auf. Sollen aber diese gelingen, so muß man sich vorher umsehen nach den Mitteln für die Zwecke, auf denen das Interesse ruht, man muß die Bedingungen kennen lernen, an welche bestimmte Erfolge geknüpft sind, die vorliegenden Umstände untersuchen, die sich für unsere Zwecke benutzen lassen, mögliche und wahrscheinliche Hindernisse im voraus berechnen, kurz man muß mannigfaltige Überlegungen anstellen, theoretische Vorarbeiten machen, sich intellektuell bilden, und zwar in desto umfassenderer Weise, je ausgebreiteter die Interessen sind, die man durch sein Handeln im praktischen Leben zu befriedigen wünscht.

So zeigt sich denn von beiden Seiten der Zusammenhang zwischen Gemütsbildung und intellektueller Bildung als ein unauflöslicher. Dasselbe hat sich uns in Rücksicht des Zusammenhanges beider mit der Bildung der sinnlichen Anschauung ergeben. Der Erzieher aber kann diese Wechselwirkung der drei Hauptfaktoren des geistigen Lebens nicht aufheben, er kann sie nur mehr oder minder geschickt benutzen. Sein Geschäft besteht daher nicht aus drei Teilen, es geht nicht nach drei verschiedenen Seiten hin auseinander — ebensowenig, als es sich in Erziehung und Unterricht trennen, oder die Gegenstände des letzteren als nebeneinander liegende Teile, als ein bloßes Aggregat sich betrachten lassen —, sondern muß ihm als ein Ganzes vor Augen stehen, dessen einzelne Glieder durch notwendige innere Beziehungen untereinander verbunden sind, so daß ein jedes seinen Wert und seine wahre Bedeutung nur durch die Beziehung zu allen übrigen erhält. Die Theorie wird freilich eine zergliedernde Betrachtung der Erziehungsmittel in der Art anstellen müssen, daß diese einzeln und nacheinander untersucht werden, gleichwohl aber wird sie jedes einzelne von ihnen immer nur mit Rücksicht auf den Endzweck der Erziehung und auf die Verhältnisse untersuchen dürfen, in die es zu den übrigen zu treten hat, wenn sie sich nicht in leere Abstraktionen verlieren will. Allerdings ist es der Praxis gegenüber für die Theorie immer ein Übelstand, daß sie trennt und getrennt

behandelt, was im wirklichen Leben stets ungetrennt sich zeigt und zusammenwirkt; aber dieser Übelstand ist unvermeidlich, weil alle wissenschaftliche Forschung nur dadurch möglich wird, daß der in der Praxis vorliegende verwickelte Komplex von Agentien in seine Elemente zerlegt und diese zuerst einzeln und abgesondert von den übrigen nacheinander der Untersuchung unterworfen werden. Dem Übel, das hieraus allerdings von seiten der Theorie der pädagogischen Praxis zu entstehen droht, läßt sich nur dadurch vollständig vorbeugen, daß zur Pädagogik als Wissenschaft und namentlich zur allgemeinen Pädagogik, in welcher die analytische Betrachtung des Zöglings vorwaltet, die angewandte und die Erziehung als Kunst ergänzend hinzutreten, die in jeder Entwickelungsperiode und in jedem einzelnen Falle den Zögling als Ganzes vor Augen haben und durch vorwiegend synthetische Überlegung zum Handeln auf ihn anleiten sollen. Der allgemeinen theoretischen Zergliederung des Erziehungsgeschäftes selbst würde man aber einen ungerechten Vorwurf machen, wenn man sie beschuldigte, sie verführe zu einer zerstückelten Ansicht und Betreibung desselben; vielmehr geht ihr wesentlicher Zweck gerade darauf, dieser Zersplitterung vorzubeugen, durch die vor der Praxis vorgenommene Analyse, welche außer der Übersicht über die einzelnen Erziehungsmittel auch deren notwendige Beziehungen aufeinander darzulegen hat, denn diese sind es hauptsächlich, welche der Erzieher nie aus dem Gesichte verlieren darf.

Wir kennen jetzt den Zweck der Erziehung und haben uns deutlich gemacht, teils in welchem Sinne ihm selbst Einheit zugeschrieben werden könne und müsse, teils aus welchen psychologischen Gründen eine solche Einheit für das Erziehungsgeschäft unerläßlich sei. Wonach wir uns jetzt weiter umzusehen haben, sind die Mittel. Da wir nun bereits eine bestimmte Gliederung des Zweckes nach den Begriffen der inneren Freiheit, des Wohlwollens und der Hingebung an das intellektuelle, ethisch-politische, ästhetische und religiöse Interesse gefunden haben, so liegt der Gedanke nahe, daß man die Untersuchung über die Erziehungsmittel nach diesen ethischen Aufgaben selbst zu gliedern versuche, und demnach successiv die

Fragen stelle, durch welche Mittel für die innere Freiheit, durch welche für die Bildung des Wohlwollens u. s. f. zu wirken, wie diese Mittel zu behandeln seien und wie man sie zusammenwirken lassen solle.

Dieser Gang würde für die Pädagogik in der That der einzig natürliche und notwendige sein, wenn sie auf der Ethik als ihrer alleinigen Grundlage ruhete — denn er entspricht dem Entwickelungsgange der Ethik selbst —, wenn sich die Erziehungsmittel und ihre Behandlung aus dem Zwecke, der durch sie erreicht werden soll, überhaupt ableiten ließen. Dies aber ist unmöglich, weil das, was ein Mittel wirkt, sei es allein oder in einer gewissen Verbindung mit anderen, hier wie überall nur aus der Erfahrung erkennbar ist, nicht aber aus dem Zwecke, auf den es gerichtet ist, sich deducieren läßt. Die Wissenschaft, welche uns über die Wirksamkeit und Wirkungsweise dessen belehrt, was in das innere Leben des Menschen eingreift, ist die Psychologie: deshalb werden wir uns nur an diese wenden dürfen, um die rechten Gesichtspunkte und die zweckmäßigste Gliederung für die Untersuchung über die einzelnen Erziehungsmittel zu erhalten.

Dasselbe ergiebt sich, wenn wir die Hauptgruppen, in welche sich die psychologischen Erscheinungen nach ihrer inneren Verwandtschaft zusammenordnen — sinnliche Wahrnehmungen, Gemütsleben (Gefühle, Begierden und Willensthätigkeiten), intellektuelle Funktionen — mit den ethischen Hauptbegriffen vergleichen, von denen die Erziehung ihren Zweck vorgezeichnet erhält. Es zeigt sich nämlich alsdann, daß alle höhere Entwickelung des inneren Lebens überhaupt eine entsprechende Bildungsstufe der sinnlichen Anschauung als bereits erreicht voraussetzt; daß die Heranbildung zur inneren Freiheit, nächst der Sorge für die leibliche Gesundheit, ebenso wesentlich bedingt ist durch Zucht und Regierung, die in das Gemütsleben eingreifen, als durch die Entwickelung der Intelligenz; daß ferner die Ausbreitung und Tiefe des Wohlwollens zwar vorzugsweise von der Gemütsbildung abhängig ist, ohne daß jedoch der Grad von Intelligenz, den das Individuum besitzt oder selbst nur die Kultur seines sinnlichen Vorstellungskreises sich dagegen gleichgültig verhielte; daß endlich das Hineinleben in alle wesentlichen Interessen, welches

zunächst Sache des Gemütes allein zu sein scheint, gleichwohl so sehr unter dem Einflusse der intellektuellen Bildung steht, daß diese sogar für mehrere Interessen, namentlich für das intellektuelle und fast durchgängig auch für das ästhetische geradezu maßgebend wird.

Es geht hieraus hervor, daß wir den psychologischen Zusammenhang, welcher für die theoretische Untersuchung, wie für die praktische Handhabung der Erziehungsmittel, der Natur der Sache nach den leitenden Gesichtspunkt abgeben muß, ganz zu zerreißen genötigt sein würden, wenn wir in der ferneren Gliederung der Pädagogik den genannten ethischen Hauptbegriffen folgen wollten; denn jedes einzelne Glied des Erziehungswerkes steht — wie sich auch schon aus der Erörterung über die Wechselwirkung von Anschauung, Gemüt und Intelligenz ergeben hat — in näherer oder entfernterer Beziehung zu sehr verschiedenartigen, ja im Grunde zu allen psychischen Funktionen. Vielmehr werden wir daher den Gang zu befolgen haben, der von der Psychologie uns an die Hand gegeben wird, daß wir nämlich für jede der bezeichneten Gruppen, in welche die psychologischen Erscheinungen zusammentreten, die Frage aufwerfen, auf welche Weise und in welchem Umfange sie für die einzelnen Glieder des Erziehungszweckes teils primär, teils sekundär sich benutzen lasse*).

---

*) Zur vorläufigen Orientierung über die Art, auf welche die psychologische Gliederung in die ethische des Erziehungszweckes eingreift, kann der Anfang des dritten Abschnittes des zweiten Teiles nachgelesen werden.

Zweiter Teil.

Von den Erziehungsmitteln.

Erster Abschnitt.

Die Bildung der Anschauung.

---

§. 7.

Wir haben früher nachzuweisen gesucht, wie ausgedehnt der Einfluß ist, welchen die leibliche Organisation und die bleibenden Dispositionen, die sich im Laufe des Lebens in ihr ausbilden, auf die Entwickelung des Geistes und Gemütes ausüben. Die Beschränkungen, welche von dieser Seite der Macht des Erziehers erwachsen, möglichst unschädlich zu machen für die Erreichung des Erziehungszweckes, ist eine Aufgabe, die seine ganze Geschicklichkeit in Anspruch nimmt und auf die Probe stellt, für deren Lösung aber sich keine allgemeinen Regeln von seiten der Theorie geben lassen, weil sowohl die Anwendbarkeit als auch die Wirksamkeit aller Mittel hier ganz von der eigentümlichen Komplikation von Bedingungen abhängt, die das nur erfahrungsmäßig kenntliche Individuum dem Erzieher entgegenbringt. Aus demselben Grunde ist die leibliche

Pflege des Kindes, die Gesundheitssorge überhaupt, die Übung und Bildung des Körpers zu Geschick, Kraft und Gewandtheit, kein Gegenstand der allgemeinen Pädagogik. Alles, was diese in der angegebenen Beziehung sagen kann und zu sagen hat, besteht in dem Grundsatze, daß der Körper durch den Geist möglichst vollständig beherrschbar werden, daß er Organ und Symbol des Geistes und Gemütes werden soll. Durch welche Mittel dies am besten geschehe, läßt sich nicht aus den Lehren der Ethik und Psychologie folgern, sondern nur auf rein empirischem Wege durch Versuche und Beobachtungen entscheiden. Dies ist die Sache des Arztes; der Pädagog hat nur indirekt, nämlich insofern mitzuentscheiden, als die besondere Art der leiblichen Pflege auf mannigfaltige Weise für die geistige Entwickelung förderlich oder nachteilig werden kann. So giebt z. B. das Gefühl körperlicher Gesundheit und Stärke die sicherste Grundlage ab für die Charaktereigenschaften des Mutes, der Entschlossenheit und Besonnenheit; so zieht Verweichlichung des Körpers geistige Erschlaffung nach sich und erschwert die Selbstbeherrschung[1]), während körperliche Anstrengung und Abhärtung eine gute Vorschule für geistige Energie, Standhaftigkeit und Unnachgiebigkeit gegen sich selbst ist, und wo sie aus eigenem Willen erfolgt, eine gewisse Art der letzteren schon voraussetzt. Schon die früheste leibliche Pflege hat manche Elemente der Zucht zur Geltung zu bringen — wir werden deshalb im folgenden Abschnitt auf sie zurückkommen müssen —, aber sie selbst gehört gleichwohl als solche, insofern sie unmittelbar auf das leibliche Wohlsein und Gedeihen gerichtet ist, nicht in die allgemeine Pädagogik.

Demgemäß schließen wir denn auch die Gymnastik von unserer gegenwärtigen Betrachtung aus; denn so wichtig sie auch ist, so ist sie doch keine notwendige Bedingung für die Erreichung des Erziehungszweckes, da sich nicht behaupten läßt, daß sittliche Gesinnung

---

[1]) Die so häufige Gewöhnung der Kinder zur Gefräßigkeit macht sie immer auch eigennützig und egoistisch. H. E.

und Einsicht nur mit Hülfe eines gewissen Maßes von körperlicher Kraft und Gewandtheit zu erlangen seien. Die möglichen Hindernisse zu verhüten und zu beseitigen, die von seiten des Leibes sich der rechten Wirksamkeit der Erziehungsmittel so oft entgegenstellen, dem Inneren die nötige Frische und Regsamkeit zu erhalten und zu sichern, nicht bloß für die Dauer der Erziehung, sondern auch für die spätere Zeit der äußeren Unabhängigkeit, bleibt der wesentlichste Zweck der Gymnastik, und eben deshalb verbindet sie sich, wie die Gesundheitssorge überhaupt, mit der Erziehung, kann jedoch selbst als ein eigentliches Erziehungsmittel nur betrachtet werden, insofern sie zugleich auf die Gemütsbildung einzuwirken vermag, obwohl dies in einer Weise geschieht, die ihrem eigenen Hauptzwecke ursprünglich fremd ist. So läßt sich z. B. durch das Turnen der Gemeingeist wecken, es läßt sich durch dasselbe der Sinn für Ordnung, Gesetzmäßigkeit und Pünktlichkeit in der Ausführung einer Reihe von Thätigkeiten ausbilden und das rechte Maß des Vertrauens auf die eigene Kraft in der Mitte zwischen Schüchternheit und Dreistigkeit hervorbringen, es läßt sich ihm endlich auch eine ästhetische Seite abgewinnen, indem es zur Achtsamkeit auf gefällige Formen und Bewegungen gewöhnen und dazu anleiten kann, sich solche zu eigen zu machen. Dies alles läßt sich nebenbei durch gymnastische Übungen erreichen und eben darin liegt der pädagogische Wert derselben; nebenbei können durch sie aber auch falsche Werturteile dem Zöglinge eingeprägt, es kann eine Überschätzung der Kraft und Gewandtheit des Körpers als solcher herbeigeführt, falscher Ehrgeiz genährt, Übermut und Parteigeist unterstützt werden — auch dies ist von allgemeiner pädagogischer Wichtigkeit. Das hauptsächlichste Ziel, auf welches die Gymnastik hinarbeitet, bleibt aber die Kraft und Gewandtheit des Körpers, welche zum Erziehungszwecke nur dadurch in Beziehung stehen, daß die Gesundheit und Frische des Geistes an die des Leibes gebunden ist: Gesundheitssorge und Gymnastik als solche sind nicht selbst Erziehungsmittel, sie sollen nur dem Boden die Ertragsfähigkeit erhalten oder zurückgeben, dessen Bearbeitung durch die Erziehungs-

mittel geschieht, sie liefern die notwendige Vorarbeit für das Erziehungsgeschäft, nehmen aber an ihm selbst nur einen beiläufigen und mehr zufälligen Anteil[1]).

Wesentlich anders verhält es sich dagegen mit der Bildung der Sinne, wie sich aus der früher erörterten Wechselbeziehung ergiebt, in welcher die Bildung der Anschauung mit der Entwickelung des Gemütslebens und des Geistes steht. Zwar arbeitet auch sie nur mittelbar für den Zweck der Erziehung und ist deshalb von propädeutischem Charakter, aber sie tritt durch das erwähnte Verhältnis, welches sie zur Gemütsbildung und zur Intelligenz hat, in eine so innere und wesentliche Beziehung zu ihm, daß wir nicht anstehen können, ihr eine allgemeine pädagogische Bedeutung zuzuschreiben.

Bevor sich die Erziehung im engeren und eigentlichen Sinne beginnen läßt, ist es nötig, das Kind aus seiner vollständigen Gebundenheit durch leibliche Zustände zu befreien, es aus seiner Versunkenheit in sie zu erheben und die Außenwelt ihm als gegenständlich gegenübertreten zu lassen, damit es sich in ihr orientiere, sich in ihr zweckmäßig bewege und einer willkürlichen Reflexion auf sie fähig werde. Es kommt zuerst darauf an, dem Geiste des Kindes einige eigene innere Regsamkeit und freie, d. h. von außen unabhängige Beweglichkeit zu geben. Dies kann nur sehr allmählich geschehen durch häufigen Gebrauch und vielseitige Übung der Sinne. Hierbei liegt die Bemerkung nahe, daß die Natur selbst schon hinreichend für diese Dinge gesorgt habe, teils durch die große Menge und Man-

---

[1]) Hätten wir in Deutschland so körperlich übende allgemeine und volkstümliche Spiele wie in England, so wären wir in der allerdings wünschenswerten Lage, eines besonderen Turnunterrichts auch ebensogut wie die Engländer entbehren zu können. Es ist schon ein Übel, hieran einen weiteren Unterrichtsgegenstand zu haben. Das Turnen ist nur ein künstliches Surrogat für die natürlichen Mittel, durch welche Geschicklichkeit und Kraft erworben wird, ein Korrektionsmittel für Vernachlässigung und Verbildung, die man von vornherein abhalten sollte. Ist die Erziehung wohl geordnet, so muß sie des Turnens entbehren können; freie Spiele der Kinder sind besser als Turnstunden. H. E.

nigfaltigkeit von Reizen, die jederzeit auf die offenen Sinne des Kindes von selbst eindringen, teils durch den hohen Grad von Unruhe und die vielen Bewegungstriebe, die ihm in seiner Organisation mitgegeben sind. Es kann in der That nicht in Abrede gestellt werden, daß das Kind auch ohne besondere Hülfe der Erziehung sich nach und nach in der Außenwelt zurechtfindet, sie zu seinen Zwecken gebrauchen lernt und zum Gegenstande von Urteilen und Schlüssen macht, namentlich dann, wenn es in civilisierter Gesellschaft und in einer durch diese bereits bearbeiteten Natur lebt. Die Naturgegenstände selbst, und nicht minder die Kunstprodukte, in denen gleichsam die ganze Summe von Gedanken niedergelegt ist, die zu ihrer Erzeugung und zu ihrem Gebrauche erfordert werden, der Verkehr der Erwachsenen mit dem Kinde und alle Thätigkeiten derselben, denen es zusieht, nötigen es zur Übung seiner Sinne, und zwar in solcher Weise, daß es durch seine sinnlichen Vorstellungen zugleich unmittelbar mit eingeführt wird in das Verständnis eines großen Teiles der äußeren und inneren Verhältnisse, in denen seine Umgebung lebt. Es scheint deshalb, als bedürfe es keiner besonderen Sorge für die Bildung der Sinne, da diese als unentbehrliche Grundlage des Verständnisses der umgebenden Natur und Gesellschaft, durch den Verkehr des Kindes mit der Außenwelt, ganz von selbst hervorgebracht wird. Gleichwohl kann sich die Erziehung mit dieser spontanen Entwickelung der Anschauung nicht für befriedigt erklären.

Es geht mit dem Sehen und Hören, wie es mit dem Sprechen geht; jeder lernt es zwar von selbst und um so besser, je gebildeter seine Umgebung ist, von deren zufälligem Bildungsgrade er darin abhängt, aber er lernt es nur so weit, als das unmittelbar praktische Bedürfnis ihn dazu nötigt und bringt es darin nie weiter, als zu einer sicheren mechanischen Fertigkeit, er gewinnt weder Einsicht in die Gründe seines Thuns, noch bewußte Herrschaft über seine einzelnen Thätigkeiten. Wie Weniges sieht ohne besondere Anleitung gewöhnlich der Bauer in der Natur, und gar der Handwerker! Wer unter ihnen aufwächst, bleibt gleich kurzsichtig, wenn ihm nicht eine höhere

Bildung der Sinne durch besonderen Unterricht mitgeteilt wird. Ähnlich verhält es sich in allen anderen Lebenskreisen: das Kind lernt nur sehen, was die Erwachsenen sehen, mit denen es umgeht. Je ausschließlicher diese von Kunstprodukten umgeben sind, je weniger ihr Interesse und ihre Lebensweise ihre eigene Aufmerksamkeit auf äußere Dinge überhaupt lenkt, oder je beschränkter der Kreis von äußeren Gegenständen ist, innerhalb dessen sich ihre Aufmerksamkeit bewegt, desto mehr wird die Bildung der Sinne bei dem Kinde vernachlässigt bleiben, das mit ihnen lebt, wenn ihr nicht von der Erziehung eine besondere Nachhülfe gewährt wird. Genauigkeit im Auffassen sinnlicher Gegenstände, Leichtigkeit der Übersicht, rasches und sicheres Erkennen der unterscheidenden wesentlichen Punkte in einem größeren Ganzen, vollständige Zergliederung des Angeschauten in seine Elemente — dies alles muß durch besondere Übungen erlernt werden, und es läßt sich in umfassender Weise nur lernen an Naturgegenständen.

Was durch solche Übungen gewonnen wird, liegt am Tage. Alle sinnlichen Vorstellungen sind ursprünglich verworren, nur allmählich treten selbst die hervorstechenden Eigenschaften der äußeren Dinge mit Bestimmtheit für uns hervor, aber wir kommen niemals dazu, alles zu sehen, was unserem Auge wirklich vorliegt, sondern bleiben sogar verhältnismäßig schon sehr früh in der Ausbildung unserer sinnlichen Wahrnehmungen stehen und begnügen uns mit einem sehr geringen Grade der Genauigkeit, weil unsere Aufmerksamkeit nicht weiter reicht als die Zwecke des gemeinen Lebens, die wir verfolgen. Wer diese Genauigkeit weiter treibt, als gewöhnlich geschieht, wird zunächst einen größeren Reichtum von Vorstellungen erreichen und durch schärfere Vergleichung und Unterscheidung der einzelnen Gegenstände sich der sinnlichen Elemente deutlicher und bestimmter bewußt werden, aus denen sie bestehen. Sein Urteil über sinnliche Dinge wird sicherer, da er häufigere Gelegenheit hat, es zu üben; die willkürliche Kombination der sinnlichen Elemente, die sich allmählich entwickelt (die Einbildungskraft) gewinnt an Leichtigkeit, Lebendigkeit und anschaulicher Bestimmtheit, da die scharfe Auffassung

und treue Bewahrung der Einzelvorstellungen, welche durch die Sorgfalt in der Zergliederung des angeschauten Ganzen bedingt ist, der bewußten Herrschaft über diese Vorstellungen selbst notwendig vorausgehen muß. Ferner werden durch die Bildung der sinnlichen Anschauung die meisten Operationen an leicht faßlichem Stoffe geübt, welche später an abstrakten, schwierigeren Gegenständen zum Zwecke der intellektuellen Bildung in ähnlicher Weise, wenn auch mit einigen Modifikationen und in verschiedenartigen Kombinationen vorgenommen werden müssen. Scharfe und sichere Auffassung eines gegebenen Mannigfaltigen, Zergliederung desselben in seine Bestandteile, genaue Vergleichung mit Ähnlichem lassen sich schon früh an sinnlichen Gegenständen erlernen und durch vielfache Übung so zur Gewohnheit, ja zum Bedürfnis machen, daß dadurch späteren Hindernissen des Unterrichtes vorgebeugt, eine Neigung zu geistiger Selbstthätigkeit und Bestimmtheit des Denkens geweckt oder doch gefördert werden kann, die von der entschiedensten Wichtigkeit für die Erreichung des Erziehungszweckes ist. Endlich giebt die Bildung der Anschauung Gelegenheit, einen richtigen und gewandten Gebrauch der Sprache und die nötige Erweiterung der Kenntnis der Wörter und ihrer Bedeutungen herbeizuführen.

Müßte die allgemeine Pädagogik nicht von der Berufsbildung und deren besonderen Erfordernissen absehen, so würde hier hauptsächlich auch darauf Gewicht zu legen sein, daß alle Handwerke, Künste und Wissenschaften einer gebildeten und regsamen Phantasie vor allem bedürfen, die sich ohne vielfache Übung der sinnlichen Anschauung entweder gar nicht gewinnen oder nur sehr mangelhaft bethätigen läßt. Die Praxis des Handwerkers bewegt sich zwar in einem beschränkten Kreise und scheint durchgängig auf den Handgriffen zu beruhen, die bis zu mechanischer Gedankenlosigkeit von ihm erlernt sein müssen, aber seine sämtlichen Thätigkeiten müssen doch fortwährend durch die Sinne geleitet werden und in sehr vielen Fällen wird namentlich das Mißlingen seiner neuen Versuche durch die Unbestimmtheit oder Dunkelheit der sinnlichen Vorstellungen und ihrer Kombinationen herbeigeführt, auf denen jene

Leitung beruht. Will der Handwerker eigene Einfälle haben, will er sich in gegebene Umstände mit seiner Arbeit schicken lernen, will er seine mangelhaften technischen Hülfsmittel ergänzen und verbessern, oder mit den vorhandenen das Mögliche leisten, will er die Forderungen der Brauchbarkeit und des guten Geschmackes zugleich befriedigen, so wird er den hierzu erforderlichen praktischen Blick und Schönheitssinn durch vielseitige Bildung der Sinne sich aneignen müssen.

Weit stärker noch tritt diese Notwendigkeit für den Künstler hervor. Jede Kunst bedarf einer eigentümlich gebildeten Phantasie, einer eigentümlichen Art der inneren Anschauung und deshalb auch einer besonderen Richtung der äußeren. Am vielseitigsten muß sie ohne Zweifel beim dramatischen Dichter sein, der die Personen, welche er auftreten läßt, in ihrem inneren und äußeren Wesen, in ihrer Gruppierung und langsamer oder rascher sich verändernden Situation, mit der ganzen Umgebung in voller Lebendigkeit und bis auf die einzelnen zufälligen Züge herab, muß vor sich sehen können. Der Maler braucht zwar, wenn er erst gewählt hat, nur ein einziges Bild vollkommen fixieren zu können, dieses aber muß er dafür auch dauernd festzuhalten und die einzelnen Partien desselben willkürlich nacheinander und in genauester individueller Bestimmtheit anzuschauen im stande sein; alle Verhältnisse der Beleuchtung, der Farben und Gestalten muß er mit ihren Effekten im großen und ganzen sicher und bestimmt voraussehen. Der bildende Künstler ist von Beleuchtung und Farbe unabhängiger, muß aber dafür alle äußeren Formen um so schärfer in stetem Zusammenhange mit dem inneren Leben und Charakter auffassen, als dessen Ausdruck er jene behandeln soll. Das Äußere auf das Innere richtig zu beziehen, dieses aus jenem unverkennbar hervortreten zu lassen und in ihm auszuprägen, ohne dabei durch Unwirksames und Überflüssiges zu zerstreuen oder durch Ungehöriges zu stören — ein Talent, dessen außer den genannten Künstlern nicht minder der Schauspieler, Redner und Menschenkenner bedarf — läßt sich nur dadurch erreichen, daß zuerst das Äußere selbst leicht im ganzen überschaut, gleichwohl

aber dabei scharf und bestimmt bis in die kleinsten Nüancen hinein aufgefaßt wird, die sich noch den Sinnen kund geben. Wie insbesondere in Rücksicht der Menschengestalt erst die scharfe Auffassung des Äußeren und seiner Veränderungen uns zu genauerer Kenntnis des Innern führt, ist zu offenbar, als daß es einer weiteren Auseinandersetzung bedürfte.

Unter den Wissenschaften sind es hauptsächlich die auf die Erforschung der äußeren Natur gerichteten, welche einer lebendigen und zuverlässigen Phantasie für körperliche Gegenstände und deshalb einer gebildeten sinnlichen Anschauung bedürfen. Nicht allein die Data, auf welche sich das naturwissenschaftliche Raisonnement gründet, verlangen eine bis ins feinste Detail genaue Auffassung, sondern auch die Sicherheit seines Fortschrittes ruht größtenteils auf der Schärfe und Bestimmtheit, mit welcher wir die Gruppierungen räumlicher Elemente und gewisse Arten ihrer Veränderungen uns vorzustellen im stande sind. Mag man sich die Wirksamkeit der Kräfte, die man der Erklärung einer Naturerscheinung zum Grunde legt, als eine mechanische oder als eine dynamische denken, vollkommen befriedigend fällt die Erklärung selbst immer nur insoweit aus, als sie eine geometrischer Konstruktion ähnliche Auffassung der Erscheinung zur Grundlage ihres Raisonnements macht, d. h. insoweit ihre Deutlichkeit sich bis zur bestimmtesten Anschaulichkeit erhebt. Bei allen rein dynamischen Erklärungen ist dies entweder gar nicht, oder nur in geringerem Grade der Fall, es fehlt ihnen das bestimmte sinnliche Bild, daher erregen sie das Gefühl, daß sie noch an einer gewissen Undurchsichtigkeit leiden. Was im Raume vorgeht, dafür muß sich auch, wenn es uns verständlich werden soll, ein adäquates sinnliches Bild finden lassen. Räumliche Gestalten aller Art, bis in ihre sinnlichen Elemente zergliedert, Bewegungserscheinungen selbst in mannigfaltigen Verwickelungen mit vollständig bestimmter Anschaulichkeit vorstellen und in der Vorstellung streng festhalten zu können, ist darum eine der Grundbedingungen für alle Naturforschung.

Es scheint auf den ersten Blick, als bedürften dagegen alle

diejenigen Wissenschaften gebildeter Sinne weit weniger, deren Gegenstände nicht der äußeren Natur angehören; bei näherer Betrachtung zeigt sich dies jedoch als ein Irrtum. Was zunächst die rechnende Mathematik betrifft, so beruht der ganze Gang, den eine Untersuchung nimmt, auf einem mehr oder minder anschaulichen Bilde, das man sich im voraus von dem Wege, von der Folge und den Beziehungen der Operationen untereinander entworfen hat, durch deren Benutzung man auf das beabsichtigte Resultat geführt zu werden hofft. Nur wer vollkommen blind und mechanisch verführe, würde solcher Bilder entbehren können, die sich schon für jede kombinierte Ausführung mehrerer einfachen Rechnungsoperationen als notwendig zeigen. Alles zusammenhängende und insbesondere daher alles philosophische Denken erfordert, daß wir einzelne Begriffe zum Behufe der Vergleichung nebeneinander gestellt festhalten, daß wir Reihen von Begriffen, Urteilen und Schlüssen durchlaufen, Gründe gegeneinander halten und bis in die feinsten Verzweigungen ihrer Konsequenzen zu verfolgen suchen, daß wir unsern Haupt- und Nebengedanken eine fest bestimmte Gliederung zu erteilen, auf größeren Vorstellungsgebieten eine sich gleich bleibende Ordnung herzustellen und sie in dieser Ordnung leicht und sicher zu überschauen uns bemühen. Dies alles kann nur nach der Analogie mit sinnlichen Anschauungen geschehen und wird daher um so besser ausgeführt werden, je vielseitiger und bestimmter diese letzteren selbst aufgefaßt worden sind, je weiter der Sinn für sie entwickelt ist. So unentbehrlich diese schon durch die Sprache vielfach angedeutete Analogie zwischen dem Sehen und dem begreifenden Denken für das letztere selbst ist, so läßt sie sich doch nicht mit solcher Bestimmtheit durchführen, daß für jede besondere Art von Überlegungen ein geometrisches Bild angegeben werden könnte, das ihr entspräche, und vielleicht liegt zum Teil in diesem nie völlig gelingenden Bemühen, bestimmte Gestaltenbilder zu produzieren, die Ursache davon, daß angestrengtes Denken für die Augen in so hohem Grade angreifend ist; sie werden dabei stark in Mitleidenschaft gezogen, ohne doch adäquate Reize von außen zu empfangen.

In geringerem Grade als die philosophischen Wissenschaften bedürfen allerdings die historischen einer durchgebildeten sinnlichen Anschauung, weil die Ordnung und der Zusammenhang des Stoffes, den sie bearbeiten, weniger streng notwendig oder vielmehr mit derselben Strenge nicht nachweisbar ist, wie bei jenen; die Formen, in denen der historische Stoff dargestellt, die Art und Weise, auf welche er aufgenommen wird, sind in höherem Grade unbestimmt und von subjektiven Gesichtspunkten abhängiger als bei jenen. Aber auch sie verlangen eine gut gegliederte, leicht übersichtliche Gruppierung ihres empirischen Details, teils unter dem Bilde der Zeitlinie, teils unter dem der flächenförmigen Ausbreitung; sie verlangen ein scharfes Hervortreten der Hauptsachen und ein stufenweises Zurückweichen der Nebendinge, kunstvolle Verknüpfung des scheinbar Unzusammenhängenden durch die richtigen Mittelglieder, sorgfältige Auflösung des Verwirrten und vielfach Verschlungenen in seine einzelnen sich durchkreuzenden Fäden. Vorstellungen räumlicher Gebilde werden also auch hier zu Hülfe kommen müssen, und Untersuchung und Darstellung werden um so besser gelingen, je reicher und je bestimmter ausgeprägt jene Vorstellungen sind.

Das Vorstehende würde sich leicht noch weiter ins einzelne verfolgen und dadurch sich der Beweis führen lassen, daß die geistigen Thätigkeiten sich immer im Parallelismus mit den sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbild entwickeln. Wir übergehen diese weitere Ausführung, da wir nur des allgemeinen Resultates bedürfen, das jetzt als hinreichend begründet erscheint, daß jede Kunst und jede Wissenschaft einer eigentümlich gebildeten Phantasie bedarf, und daß diese Bildung derselben entweder in der Beweglichkeit sinnlicher Vorstellungen und dem Reichtume ihrer Kombinationen selbst besteht, oder in der leichten und gewandten Handhabung abstrakter Vorstellungen, die sich jenen analog behandeln lassen. Deshalb ist die Übung und Bildung der Sinne eine äußerst fruchtbare Vorarbeit für die künstlerische und wissenschaftliche Bildung überhaupt, sie ist sogar die einzige mögliche Vorarbeit, die sich schon in früher Kindheit mit Erfolg beginnen läßt. Es leuchtet von selbst ein, daß

nicht alle Sinne in dieser Rücksicht von gleicher Wichtigkeit sind, sondern daß das Auge, wie es schon von Natur im Leben immer die Herrschaft und Kontrolle über die übrigen führt, so auch im Unterricht als Farben- und Gestaltensinn ein entschiedenes Übergewicht der Ausbildung in Anspruch zu nehmen hat. Für alle komplizierten sinnlichen Vorstellungen nämlich bildet die Gesichtsvorstellung den Mittelpunkt, um den sich die übrigen als bloße Nebenbestandteile gruppieren, wie sich hauptsächlich bei aller Reproduktion zeigt, die stets von jener ausgeht. Es zeigt sich dies schon in dem Sprachgebrauche, welcher fast alle sinnlichen Wahrnehmungen übertragener Weise mit den Wörtern zu bezeichnen gestattet, die ursprünglich sich nur auf die Thätigkeiten des Gesichtssinnes beziehen. Ein zweiter Grund für die vorzugsweise Ausbildung dieses letzteren liegt in der vorhin nachgewiesenen engen Verwandtschaft des Sehens mit allen Arten der künstlerischen und wissenschaftlichen Thätigkeit. Keiner der übrigen Sinne läßt sich in dieser Rücksicht mit dem Gesichte vergleichen. Beides, sowohl das natürliche Übergewicht dieses Sinnes über die andern, als auch seine höhere Bedeutung für die Entwickelung des geistigen Lebens, hat seinen tieferen Grund in dem Umstande, daß dem Auge eine ohne Vergleich größere Mannigfaltigkeit von Formelementen und Gruppierungen derselben dargeboten wird, als irgend einem der übrigen Sinne, und daß es fähig ist, eine große Anzahl von Eindrücken gleichzeitig aufzunehmen. Je größer nämlich die Anzahl der Elemente, desto größer (und zwar bekanntlich in sehr schnell zunehmendem Verhältnis) die Anzahl der aus ihnen möglichen Kombinationen oder komplizierten Vorstellungen, desto größer also auch die Menge der Abstraktionen, die sich auf dieser Grundlage bilden und der verschiedenen Begriffe, die sich auf sie stützen, desto unermeßlicher der Spielraum, welcher der Phantasie auf diesem Gebiete sich öffnet, desto unzähliger die Menge von Urteilen, Schlüssen und Schlußreihen, zu denen dadurch Gelegenheit gegeben wird. Je mehr nahezu gleichzeitig aber sich vieles Verschiedene mit einem Organe auffassen läßt, desto schneller, vollständiger und sicherer lassen sich Vergleichungen und Unterscheidungen,

sowohl zwischen Elementarvorstellungen, als zwischen größeren Gruppen und Reihen ausführen.

Aus diesen Gründen ist der Gesichtssinn vorzugsweise einer höheren Ausbildung fähig und bedürftig. Wo er fehlt, tritt aus gleichen Gründen der Tastsinn an seine Stelle und wird zum Hauptsinn, obgleich er die angegebenen Vorzüge nur in weit geringerem Grade besitzt als jener. Beim Sehenden bildet er sich als notwendige Kontrolle des Gesichtes zugleich mit diesem von selbst und ihm analog aus, weshalb es dann keiner besonderen Veranstaltung hierzu bedarf. Das Gehör ist für die Entwickelung des Gemüts und der Intelligenz insofern von hoher Bedeutung, als die Sprache das allgemeine Mittel ist, durch welches höhere Bildung überhaupt erst möglich wird und die Musik eine wichtige Stelle unter den ästhetischen Bildungsmitteln einnimmt; da es jedoch als Sinn für die Auffassung der äußeren Welt als solcher neben dem Gesicht und Getast, nur von untergeordnetem Werte ist*), so macht sich eine besondere Rücksicht auf seine Entwickelung nur insoweit nötig, als diese teils zum richtigen Gebrauch der Sprache und zum Eindringen in ihren Geist und ihre Litteratur, teils zum Verständnis und zur Ausübung der Musik als Kunst erfordert wird. Die Bildung des Ohres gehört deshalb nicht sowohl der Kultur der sinnlichen Anschauung als solcher an, als vielmehr den eben erwähnten einzelnen Erziehungsmitteln, deren volle Wirksamkeit auf Gemüt und Intelligenz zu ermöglichen und zu sichern sie bestimmt ist: ihre pädagogische Wichtigkeit ist von weniger allgemeiner Art und geht fast nur soweit, als sie jenen Zweck erreichen hilft. Die Kultur des Geruchs- und Geschmackssinnes endlich tritt füglich ganz in den Hintergrund, da sie für die Auffassung der äußern Welt als solcher durch die Sinnlichkeit einen verhältnismäßig nur geringen

*) D. h. von keinem so durchgreifenden Einfluß auf die Auffassung der Außenwelt, daß zu diesem Zwecke besondere Veranstaltungen zur Ausbildung des Gehöres als notwendig, oder auch nur als wünschenswert erschienen.

Beitrag liefert, zu dem Zwecke der sittlichen Bildung aber weit eher in einem negativen, als in einem positiven Verhältnis steht. Für die Intelligenz müssen diese beiden Sinne, abgesehen von einzelnen Fällen, schon deshalb unwichtig bleiben, weil sie weder eines hinreichend schnellen Wechsels ihrer Affektionen noch einer gleichzeitigen Aufnahme verschiedener Reize fähig sind, und überdies sich äußerst schnell abstumpfen. Wie für alle Sinne, so gilt vorzüglich für sie aus bekannten Gründen die Regel, daß man sie vor Verwöhnung, vor Überreizung und Betäubung durch zu zusammengesetzte Reize hüte. Demnach werden wir uns in diesem Abschnitte nur mit dem Gesichtssinne zu beschäftigen haben. Stellen wir zunächst das Ziel fest, das durch seine Kultur erreicht werden soll, und fragen wir dann nach dem Wege, auf welchem dies am zweckmäßigsten geschieht.

§. 8.

Die gebildete Anschauung zeigt sich hauptsächlich in zwei Rücksichten, einmal in der Schnelligkeit und Sicherheit, mit welcher sie ein verwickeltes Mannigfaltige übersieht und sogleich die wesentlichen Gesichtspunkte für dasselbe herausfindet, dann in der willkürlichen Lebendigkeit, mit welcher sie selbstthätig Bilder von voller sinnlicher Bestimmtheit schafft, oder Fehlendes ergänzt. In ersterer Rücksicht verhält sie sich mehr rezeptiv und reproduktiv, insofern sie nämlich die aus früheren Wahrnehmungen gewonnenen Gesichtspunkte mit Leichtigkeit auf analoge Erscheinungen anwendet, in letzterer verhält sie sich mehr produktiv und frei kombinatorisch; es ist jedoch leicht zu sehen, daß dieser Unterschied kein absoluter, sondern nur ein relativer ist, weil alle rezeptive Auffassung und Reproduktion nur durch eine ursprünglich selbstthätige Kombination der gegebenen Elemente zustande kommt, und ebenso umgekehrt alle Produktion nur auf der freien Beweglichkeit reproduzierter Elemente beruht. Demnach werden sich als die Haupterfordernisse der gebildeten Anschauung, einerseits die Deutlichkeit und richtige Abstufung, andererseits der Reich-

tum und die freie Beweglichkeit der sinnlichen Vorstellungen bezeichnen lassen, jene beiden als vorzugsweise Grundlage für die Bildung der rezeptiven und reproduktiven Anschauung, diese als Grundlage für die Bildung der produktiven Anschauung oder Phantasie. Die Deutlichkeit des Angeschauten besteht in der möglichst vollständigen Sonderung der unterscheidbaren Einzelheiten, aus denen ein anfangs verworrener Totaleindruck hervorgeht; sie wird daher vorzüglich durch genaue Zergliederung des letzteren in seine Elemente, und durch besondere Benennung derselben zu erreichen sein; richtige Abstufung des Angeschauten findet statt, wenn jene Elemente innerhalb der Totalvorstellung zu größeren und kleineren Gruppen in der Art kombiniert sind, daß eine jede von diesen in die Beziehungen der Über-, Unter- und Nebenordnung tritt, welche das angeschaute Ganze als solches leicht übersehen lassen, d. h. die richtige Abstufung oder Gliederung des Ganzen findet da statt, wo alle einzelnen Teile in dem Grade hervor- oder zurücktreten, welchen ihr besonderes Verhältnis zum ganzen nötig macht. Zur Deutlichkeit und richtigen Abstufung muß der Reichtum der sinnlichen Vorstellungen kommen, welcher auf dem genauen Auffassen und treuen Behalten der Nüancen beruht, und die freie Beweglichkeit der Elemente und elementaren Gruppierungen — beide können, wie es scheint, am wenigsten unter den angegebenen Erfordernissen durch Kunst des Erziehers und eigenen Fleiß herbeigeführt werden, sondern sind von organischen Bedingungen abhängig, die sich nur benutzen, nicht hervorbringen oder anbilden lassen.

Wollen wir uns jetzt von den Grundsätzen der Behandlung und der Methode Rechenschaft geben, durch deren Befolgung den angeführten Forderungen sich Genüge leisten läßt, so ist es nötig, vorher die Eigentümlichkeit der kindlichen Anschauung, insbesondere ihre Verschiedenheit von der des Erwachsenen, in Erwägung zu ziehen; denn erst diese giebt uns den rechten Gesichtspunkt für die Beurteilung dessen, was sich für die Ausbildung der Anschauung thun läßt und mit welchem Erfolge.

Die Gesichtswahrnehmungen des Kindes sind anfangs nicht

weniger verworren, als die aller übrigen Sinne. Nur starken Reizen wendet sich ursprünglich seine unwillkürliche Aufmerksamkeit zu, diese werden allein aufgefaßt, alles übrige aber übersehen. Das Glänzende, die lichtstarken Farben werden wahrgenommen; die Abstufung und Verteilung derselben, die Gestalten und deren Verhältnisse dagegen bleiben noch unbemerkt. Die Ausdehnung, welche der Gegenstand im Gesichtsfelde einnimmt, wird nicht als extensive Größe aufgefaßt, sondern wirkt ähnlich wie die Ausdehnung der affizierten Oberfläche des Geschmacks und des Tastsinnes, nur intensiv verstärkend. Entferntere Gegenstände, wenn sie nicht sehr intensives Licht besitzen, bedecken einen zu kleinen Teil der Netzhaut und bleiben deshalb anfangs ganz unbeachtet; erst vom vierten Monate an treten sie allmählich für die Wahrnehmung hervor. Ähnliches läßt sich an jungen Tieren vielfach beobachten. Die Auffassung der Gestalten beginnt beim Kinde nicht vom Umfange derselben, mit dem Umlaufen ihrer Grenzen, sondern von besonders auffallenden Einzelnheiten und daher häufig im Innern der Figur. Von der Umgebung dieser einzelnen Stellen geht eine mehr oder weniger erhebliche Störung dieser Wahrnehmung aus, da sie eine entsprechende Summe von gleichzeitigen, aber weniger intensiven Nebeneindrücken auf das Auge hervorbringt. Nach und nach gelingt die Zusammenfassung dieser Umgebung mit den hervorstechenden Punkten besser, und es wird endlich durch das Umlaufen der Grenzen und dessen Wechsel mit dem zusammenfassenden Sehen die Wahrnehmung der abgeschlossenen Gestalt vollendet. Bis hierher läßt sich der Ausbildung der Anschauung nicht durch künstliche Mittel nachhelfen, indessen ist der letztere Umstand für die spätere Nachhülfe von Wichtigkeit, weil alle Gestaltenvorstellungen sich auf demselben Wege ausbilden, nämlich vermittelst eines vielfachen Wechsels von Gesamtsehen und Grenzensehen. Kenntnis der Gestalten beruht auf einer kombinatorischen Arbeit, obwohl nicht in der Weise, daß die zu kombinierenden Elemente ursprünglich in deutlicher Absonderung gegeben wären, sondern so, daß sie selbst erst allmählich aus verworrenen Gesamteindrücken mehr und mehr sich ausscheiden.

Es erklären sich aus dem Angeführten mehrere andere Eigentümlichkeiten der kindlichen Anschauung. Jeder neue oder in seiner äußeren Erscheinung einigermaßen veränderte Gegenstand fesselt die Aufmerksamkeit des Kindes, und dieses bedarf einer weit längeren und vielseitigeren Betrachtung, um sich eine bestimmte und feste Vorstellung von ihm zu erwerben, als der Erwachsene, der für alle vorkommenden Gegenstände seine Schemen besitzt, unter diese jeden Gegenstand nach flüchtigem Umlaufen seiner Grenzen mit Leichtigkeit subsumiert und sich dann wieder von ihm ab- und zu anderen hinwendet. Aus diesem Grunde bedarf das Kind zur Wiedererkennung des früher Gesehenen oft längere Zeit, denn erst nachdem die Züge des vorliegenden Bildes aufs neue von ihm kombiniert worden sind, taucht die ältere Vorstellung wieder auf und verschmilzt mit der gegenwärtigen Wahrnehmung. Nicht selten treten daher auch erhebliche Verwechselungen ein zwischen Gegenständen, die entweder nicht genau genug aufgefaßt, oder deren Bilder nicht treu genug behalten worden sind; denn das Angeschaute wird wieder unbestimmt und schwankend, das Erinnerungsbild verzieht sich wieder, wenn es nicht durch wiederholte Anschauung berichtigt und vervollständigt wird (Herbart, ABC der Anschauung p. 14. ff. [Päd. Schr. I. S. 116]) Ungewöhnliche Größe des Gegenstandes erschwert dem Kinde die Auffassung ebenso beträchtlich als ungewöhnliche Kleinheit desselben im ersten Falle nämlich muß der Totaleindruck erst in seine Teile zerlegt, diese müssen abgesondert voneinander betrachtet und dann wieder zu einem Gesamtbilde kombiniert werden, dessen Deutlichkeit dann bei gleicher Dauer und Intensität der Auffassung um so geringer wird, je größer und gleichartiger die Masse des Details ist, aus dem es bestehen soll. Wenn hierbei nicht Reproduktion bekannter und schon fester eingeprägter Vorstellungsgruppen zu Hülfe kommen, so bleibt das Gesamtbild notwendig höchst unbestimmt, da sich die einzelnen Bestandteile desselben, die successiv aufgefaßt wurden, gegenseitig wieder auslöschen, noch ehe es sich bilden kann. Sehr kleine Gegenstände dagegen erfordern ein dem Fixieren ähnliches punktuelles Sehen, dessen Ausführung dem Kinde ebensowenig

gelingt, wenn jene nicht durch einen hohen Grad der Lichtstärke und des Glanzes aus ihrer Umgebung sich von selbst herausheben, wobei dann das gesonderte Sehen derselben wahrscheinlich auch durch Verbreitung des Reizes über einen größeren Teil der Netzhaut (Irradiation) erleichtert wird.

Aus den erwähnten Umständen erklärt sich weiter, weshalb das Kind an vielen Schauspielen der Natur, die in hohem Grade das Interesse des Erwachsenen erregen, teilnahmlos oder doch ohne tieferes Gefühl vorübergeht[1]. Die Aussicht in eine herrliche Landschaft, ein Sonnenuntergang, das Erwachen des Frühlings bringen oft einen weit geringeren Eindruck, oder einen Eindruck von ganz anderer Art auf das Kind hervor, als der Erwachsene erwartet. Man sieht es plötzlich dem Maikäfer, dem Schmetterlinge nachlaufen, während ein größeres Ganze von ihm fast nur aufgefaßt und bewundert wird, wenn es, wie der Regenbogen, ein glänzendes Farbenspiel zeigt, oder wie ein Wasserfall, oder ein Gewitter den Eindruck überwältigender Kraft macht. Wenn das Kind in anderen Fällen auch von der Natur im ganzen gefesselt und ergriffen scheint, so ist dies fast immer weit weniger eine Folge dessen, was es selbst wahrnimmt, als vielmehr eine Folge der inneren Erregung des Erwachsenen, aus dessen Mienen, Geberden und Worten sie sich auf das Kind unwillkürlicher Weise überträgt. Zu jener scheinbaren Unempfänglichkeit des Kindes wirkt außer der sinnlichen Unfaßlichkeit größerer Ganzen vor allem noch der Umstand mit, daß der Erwachsene den Blick auf Vergangenheit und Zukunft gerichtet hält, die durch Erinnerungen und Hoffnungen sein Herz bewegen, daß er in die Natur und deren Leben seine Gefühle legt, daß sein Gemüt, mit ihr vielfach verwachsen, ihm auch wieder aus ihr entgegen kommt. Er hat sich in sie hineingelebt und fühlt sich heimisch in ihr, er legt ihren Erscheinungen seine Deutung unter und läßt sie

---

[1]) Ebenso zeigte C. Hauser keinen Sinn für die Schönheit einer Landschaft oder der Natur überhaupt. Anselm v. Feuerbachs Leben und Wirken 1852. II. p. 273. H. E.

seine Sprache reden. Ganz anders das Kind, das immer nur Weniges mit einiger Deutlichkeit zusammenzufassen vermag und weder eine vorgebildete Gefühlswelt besitzt, die es in das Angeschaute hineinlegen, noch eine vielseitige Phantasie, durch die es dasselbe ergänzen könnte. Daher bleibt es mit seiner Wahrnehmung und seinem Interesse bei leicht faßlichen einzelnen Gegenständen stehen, und unter diesen ist es wieder vorzüglich das Lebendige, von dem es sich angezogen fühlt, weil dessen mannigfaltige Beweglichkeit ganz geeignet ist, ein so mäßiges Spiel seiner sinnlichen Vorstellungen zu unterhalten, als seine Fassungskraft ohne Anstrengung vertragen kann. Von diesen einzelnen Gegenständen aus geht das Kind in der Ausbildung seiner Anschauungen von selbst nach zwei Richtungen fort: nach oben durch die Versuche, sie mit anderen zu größeren Gruppen zusammenzufassen, sobald sie übersichtlich und geläufig genug geworden sind, nach unten durch weitere Zergliederung, die zu noch größerer Genauigkeit in der Kenntnis der Einzelnheiten hinführt. Hierbei bedarf es der Unterstützung durch fremde Hülfe, weil sich das unwillkürliche Interesse des Kindes nicht immer auf diejenigen Punkte richtet, welche vorzugsweise ins Auge gefaßt werden müssen, wenn sich die Anschauung nach dem früher bezeichneten Ziele hin entwickeln soll, und das Bedürfnis des gemeinen Lebens in diesem ganzen Geschäfte sonst schon viel früher einen Stillstand eintreten lassen würde, als jenes Ziel erreicht wäre.

Ein eigentlicher Anschauungsunterricht ist erst dann möglich, wenn die Sprache vom Kinde mit einiger Geläufigkeit gebraucht zu werden anfängt. Zwar ist es vollkommen richtig, daß dasjenige, was in noch früherer Zeit sich seiner Wahrnehmung darbietet, von nichts weniger als untergeordneter Bedeutung ist, auch ist es nicht minder wahr, daß das Kind durch die Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, die sich seinem Auge sogleich anfangs darstellen, zuerst verwirrt und dann zerstreut werden muß, aber wir vermögen mit einem zu geringen Grade von Sicherheit zu bestimmen, von welcher Art die Reize sein müßten, die ihm zu bieten, und die von

ihm fern zu halten wären, um die Entwickelung seiner sinnlichen Vorstellungen möglichst zu fördern, als daß wir im stande wären, diese letztere von Anfang an nach bestimmten Regeln zu leiten. Es läßt sich selbst nicht einmal annähernd angeben, was und wie Vieles von den äußeren Gegenständen in der ersten Zeit seines Lebens vom Kinde aufgefaßt wird, und mit welchem Grade der Deutlichkeit oder Verworrenheit dies geschieht. Wollen wir uns deshalb nicht der Gefahr aussetzen, eine vergebliche und vielleicht schädliche Künstelei vorzunehmen, so werden wir in dieser Zeit das Kind in Rücksicht seiner Wahrnehmungen sich selbst überlassen müssen und nur dafür sorgen, daß seine Sinne nicht betäubt werden durch zu starke, zu mannigfaltige und zu schnell wechselnde Reize, daß es vielmehr Gelegenheit finde, sich in die einzelnen Gegenstände wiederholt zu vertiefen, bei denen es sich geneigt zeigt, länger zu verweilen, daß ihm die Ruhe der Sinne nicht entzogen werde, der es weit öfter und länger bedarf als der Erwachsene, daß es sich wo möglich mit annähernd reinen Farben und regelmäßigen Gestalten vorzugsweise beschäftige und keine geschmacklosen und widrigen Farbenzusammenstellungen oder Gestalten sich einpräge. Einfache regelmäßige Gestalten von lebhafter Farbe auf stark abstechendem Hintergrunde würden für den Anfang die günstigsten Bedingungen für scharfe Auffassung und die beste Hülfe zur Orientierung unter verwickelteren Erscheinungen darbieten. Freilich müssen wir uns gestehen, daß nicht minder die Unachtsamkeit und Rücksichtslosigkeit der Erwachsenen als ihre äußeren Lebensverhältnisse an der Beobachtung dieser Vorschriften hindern; dies kann jedoch die Pädagogik nicht veranlassen, sie zu verschweigen oder ihrer Wichtigkeit etwas zu vergeben.

Von selbst lösen sich die Gegenstände durch die äußeren Bewegungen für das Auge des Kindes von ihrem Hintergrunde ab, mit dem sie anfangs als verwachsen erschienen, von selbst wird aus dem ursprünglichen Flächenbilde allmählich ein Körper von drei Dimensionen. Will man der Ausbildung dieser Vorstellungen eine Hülfe geben, so kann dies durch Zeigen der Gegenstände von verschiedenen Seiten, durch Ausbreiten, Dehnen und Biegen derselben, durch Nähern,

Entfernen und Versetzen, durch Teilen und wieder Zusammensetzen geschehen. Solange aber die Sprache fehlt, fehlt auch jede sichere Kontrolle dessen, was wirklich aufgefaßt worden ist und deshalb die Sicherheit des Erfolges überhaupt. Sobald sie sich auszubilden anfängt, besitzt dagegen das Kind schon feste Vorstellungen äußerer Gegenstände, und es ist uns in den Wörtern das Mittel gegeben, sie reproduzieren zu lassen, die Aufmerksamkeit bei ihnen festzuhalten, sie auf andere beziehen und mit ihnen verbinden oder von diesen trennen und in ihre einzelnen Teile zerlegen zu lassen. Erst dadurch wird es möglich, den Anschauungsprozeß zu unterstützen, zu leiten und mit einiger Sicherheit zu kontrollieren. Dem Kinde muß deshalb beim Anschauungsunterrichte teils vorgesprochen, teils muß es selbst zum Sprechen veranlaßt werden, so daß durch ihn zugleich ausgedehntere Kenntnis, sicheres Verständnis der Wörter und gewandter und richtiger Gebrauch der Sprache vermittelt werden: der Anschauungsunterricht ist zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache, obwohl hierin nicht der eigentliche Zweck desselben liegt.

Mit Unrecht hat man in neuerer Zeit mehrfach die Bildung der Anschauung den Sprechübungen untergeordnet und fast nur als Mittel für diese betrachtet. Das richtige Verhältnis ist vielmehr das umgekehrte: die Sprache ist und bleibt für die ersten Kinderjahre bloßes Mittel; das immer vollkommnere Aneignen derselben wird nur dadurch nötig, daß es durchaus kein anderes Mittel giebt, der Entwickelung des Innern fortzuhelfen und sie zur Klarheit zu bringen, als eben dieses. Die sprachlichen Ausdrücke und Formen verweben sich innig mit den bezeichneten Gedanken, aber sie lassen gleichwohl der Verschiedenheit dieser an Klarheit, Inhalt und Zusammenhang bekanntlich einen ungeheuren Spielraum. Der Erzieher wird deshalb bei aller Sorge für das Aneignen der Sprache, doch seine Aufmerksamkeit ganz hauptsächlich auf die Beschaffenheit des Vorgestellten richten müssen, das vom Kinde durch sie bezeichnet wird. Den sinnlichen Vorstellungskreis des Kindes zu erweitern, im einzelnen zu verdeutlichen, abzuklären und möglichst vielseitig beweglich

zu machen, ist der Zweck des Anschauungsunterrichtes; ihn zu erreichen, sollen die Sprechübungen behilflich sein, sie sollen zunächst nur so getrieben werden, daß sie jenem Zwecke dienen. Das Kind soll im Anschauungsunterrichte nie mit Wörtern, deren Formen und Beziehungen als solchen sich beschäftigen, sondern sie nur als Zeichen des von ihm Angeschauten gebrauchen; es soll also z. B. selbst beschreiben, was es sieht, und Beschreibungen Anderer verstehen und wiedergeben lernen, es soll namentlich bei der Aneignung von Fertigkeiten, wie des Schreibens, angeben, was von ihm oder von Andern dabei vorgenommen wird (denn dadurch treten für seine Vorstellung zu wenig abgestufte Gesamtbilder in ihre einzelnen Teile deutlich auseinander), aber Belehrungen über Gemeinnütziges, richtiges Sprechen und Vorbereitung auf den späteren Unterricht dürfen nicht den Hauptgesichtspunkt abgeben, weil die Bildung der Anschauung eine selbständige Bedeutung in Anspruch nimmt.

Es ist von tüchtigen Schulmännern mehrfach die Klage erhoben worden, daß man die Kinder durch die neuerdings üblich gewordenen Denk- und Sprechübungen häufig zu flachen, vorlauten Schwätzern mache. Der Grund dieser Erscheinungen ist wohl vorzüglich darin zu suchen, daß man statt des nötigen Anschauungsunterrichtes unter demselben oder anderen Namen vielmehr Belehrungen über eine Menge menschlicher Thätigkeiten, deren Produkte und Zwecke, oder über Lebensverhältnisse gab, die vom Kinde nur oberflächlich und kaum nach ihren allgemeinsten Umrissen verstanden werden konnten. Es waren gerade die planlosen Belehrungen über Gemeinnütziges, die mit einer gewissen Sprachfertigkeit verbunden, jenen Übelstand hervorbrachten, der sich überall verlieren muß, wo ein wirklicher Anschauungsunterricht an deren Stelle tritt. Auch dieser hat allerdings fortwährend mitzuwirken zu möglichst reiner und vollständiger Aneignung der Sprache, aber diese Übungen in sprachrichtigem und genauem Ausdruck sind nichts dem Anschauungsunterrichte Eigentümliches, obwohl sie eine besondere Auf-

merksamkeit gerade in der Zeit verdienen, in welcher jener betrieben wird. [1])

§. 9.

Die Frage, womit der Anschauungsunterricht zu beginnen habe, kann auf zweifache Weise beantwortet werden; er kann nämlich entweder mit den einfachsten ebenen Gestalten anfangen, die sich dann als feste Vergleichungspunkte der sicheren Auffassung alles Räumlichen zum Grunde legen lassen, oder mit körperlichen Gebilden, die, dem Kinde ihren allgemeinen Charakteren nach schon bekannt, seinem Interesse am nächsten liegen. Herbart hat sich für das Erstere entschieden und will deshalb durchaus konsequent von der Einprägung bestimmter Musterdreiecke ausgegangen wissen, durch welche sich dann eine leichte und sichere Orientierung über alle räumliche Gebilde erlangen läßt: der Anschauungsunterricht ist alsdann sogleich von Anfang an eine geometrische Formenlehre, die einen durchaus synthetischen Weg geht. Wählt man dagegen die dem Kinde ihren Hauptzügen nach bereits bekannten körperlichen Dinge zum Anfangspunkte, so werden es diejenigen sein müssen, mit denen das Kind am meisten umgeht und von denen es sich am stärksten angezogen findet: das Kind wird dadurch zunächst in seiner Umgebung orientiert, es geht teils einen analytischen Weg, indem es das nur oberflächlich Bekannte in seine Elemente zergliedert und dadurch genauer kennen lernt, teils einen synthetischen, indem es das Detail der einzelnen Gegenstände gruppenweise zusammenfassen und diese selbst wieder in größere Gruppen vereinigen lernt; denn daß jene Elementargruppierung nicht minder einer besonderen Einprägung bedarf als diese Massengruppierung, davon überzeugt man sich leicht, wenn man ein Buch oder Bild umgekehrt in die Hand nimmt. Die erstere kennen

[1]) Harder Theoret.-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht, Altona 1853, enthält vieles Brauchbare, wenn auch die Anlage im ganzen nicht durchgängig gebilligt werden kann. H E.

zu lehren, würden Dreiecke nicht hinreichen; Schattierung und Beleuchtung zu beurteilen, nach denen wir körperliche Räume von Flächenbildern unterscheiden lernen, würden Dreiecke uns ebensowenig behilflich sein; auch für die Auffassung von Krümmungen aller Art läßt sich durch sie nur mittelbar und unvollkommen sorgen. Muß schon dies uns bedenklich machen, den rein synthetischen Weg im Anschauungsunterrichte zu gehen, so zeigt sich ein entscheidender Grund, ihn ganz zu verlassen, in dem Umstande, daß er an die im Kinde vorgebildeten Vorstellungen durch jene Dreiecke nicht anknüpft, sondern sie ganz ignoriert und einen völlig neuen Anlauf zur Auffassung des Räumlichen nimmt, als habe er gänzlich von vorn anzufangen. Das Kind besitzt schon gewisse Bilder der äußeren Gegenstände, wenn der Unterricht beginnt, sie sind nur nicht bestimmt ausgezeichnet, nicht hinreichend schattiert und nuanciert, nicht gleichmäßig ausgeführt und gehörig abgestuft. Dies, was ihnen fehlt, soll der Unterricht ihnen geben, er soll sie in voller Bestimmtheit auffassen und festhalten lehren; deshalb muß er an sie anknüpfen, nicht an die Elemente ihrer Gestalt, aus denen sie sich allerdings würden durch Kombination gewinnen lassen, wenn sie noch gänzlich unbekannt wären und wenn überhaupt die Ausbildung der Gestaltenvorstellungen beim Kinde auf demselben Wege vor sich ginge, den der Erwachsene einschlägt, wo ihm eine bisher unbekannte Gestalt gegeben wird. Dieser zieht allerdings in solchen Fällen Durchschnittslinien und kombiniert sie mit den Umrissen der Figur zu Dreiecken oder ähnlichen Figuren: dem Kinde dies zu lehren ist aber aus den angegebenen Gründen nicht ratsam, außer bei größeren, auf einen Blick nicht faßlichen Gegenständen, in deren Elementargruppierung sich erst das Auge an einzelnen Stellen wenigstens vertiefen muß, bevor eine gruppenweise Zusammenfassung des Ganzen gelingt.

Es kann nach dem Bisherigen nicht mehr zweifelhaft sein, daß der Anschauungsunterricht anfangs analytisch, später synthetisch verfahren muß. Zuerst nämlich hat er anzuknüpfen an die großenteils noch ungenauen Gesamtbilder, die das Kind von den einzelnen sinnlichen Gegenständen bereits besitzt. Diese verdeutlicht er zunächst durch

Zergliederung, indem er ihre Teile und deren Elementargruppierung bestimmt und fest auffassen und einen jeden von ihnen an die gehörige Stelle in das Gesamtbild eintragen läßt, das dadurch in größerer Übersichtlichkeit und sicherer Gliederung hervortritt. Es wechselt demnach in der Anwendung des analytischen Ganges fortwährend mit der Aufmerksamkeit auf die einzelnen Teile die auf das Ganze ab, es folgt stets auf das zergliedernde Sehen wieder ein zusammenfassendes, aber jenes hat das Übergewicht: die analytische Methode verfährt demnach nicht rein, sondern nur vorwiegend analytisch, sie kann der Synthesis, des Gesamtsehens nicht entbehren, sondern dieses macht das durch Zergliederung Gefundene erst vollständig nutzbar. Die Vernachlässigung dieses Umstandes kann dem Anschauungsunterrichte leicht die Frucht rauben, die er zu gewinnen strebt; denn diese besteht gerade in der Verarbeitung der Partialvorstellungen zu einem Ganzen, dessen Teile deutlich gegeneinander hervortreten und unter sich die gehörige Abstufung zeigen.

Was die Wahl der Gegenstände sowohl beim analytischen Unterrichte als überhaupt bei aller Bildung der Anschauung betrifft, so hat sie sich vorzüglich an das Interesse des Kindes anzuschließen. Kunstprodukte sind — abgesehen von den eigentlichen Werken der Kunst, die erst in reiferem Alter verständlich werden — im allgemeinen minder lehrreich als Naturgegenstände. Sie nehmen nicht leicht ein selbständiges, ästhetisches, ethisches oder intellektuelles Interesse in Anspruch, ihre Formen sind großenteils zufällig und willkürlich, sie besitzen kein eigenes Leben, sind mit Naturgegenständen verglichen, ohne Ausnahme äußerst roh gearbeitet und zeigen deshalb gewöhnlich eine große Anzahl von Mängeln, die sich entweder das Kind zu übersehen gewöhnt oder miteinprägt. Beides ist ein Übelstand. Endlich artet der Anschauungsunterricht, der sich an Kunstprodukte hält, leicht aus in eine Belehrung über deren Verfertigung, Gebrauch und Eigenschaften, in eine Belehrung über ein gemeinnütziges Allerlei, die zwar in der Volksschule schwer entbehrlich, aber prinziplos und ohne erziehende Kraft ist. Die Naturerzeugnisse da-

gegen haben in allen angegebenen Beziehungen entschiedene Vorzüge: sie nehmen ein bleibendes Interesse auf die mannigfaltigste Weise in Anspruch — unter anderem auch dadurch, daß sie erst das Material zu allen Kunstprodukten hergeben —, ihre Formen sind von typischer Regelmäßigkeit, Farbe, Glanz, Struktur und alle übrigen dem Auge wahrnehmbaren Eigenschaften besitzen sie in einer Vollkommenheit und zugleich in einer so überaus reichen Nuancierung, daß die Erzeugnisse der menschlichen Kunst dagegen gar nicht in Betracht kommen können. Mag nun auch zugegeben werden, daß es auf der ersten Stufe des Anschauungsunterrichtes nur darauf ankomme, die gröberen Unterschiede richtig und genau fassen zu lassen, so ist dies allerdings auch an Kunstprodukten recht wohl möglich, aber es ist nicht abzusehen, warum nicht sogleich zu Anfang das Kind sich mit seinem Interesse in würdigere Gegenstände hineinarbeiten sollte als in Hausgerätschaften und Handwerkszeug, welche die gebildete Anschauung später von selbst mit der größten Leichtigkeit auffaßt, sobald es sich nötig macht. An die Natur wird man sich zuletzt doch immer und hauptsächlich wenden müssen, wenn man die Anschauung bilden will. Nur werden es nicht zuerst die eigenen Leibesglieder sein dürfen, mit denen man das Kind beschäftigt, wie Pestalozzi wollte, denn diese sind dem Kinde noch nicht objektiv genug; sie werden es vollständig erst durch Unbequemlichkeiten und Hindernisse in ihrem Gebrauch, besonders auch durch örtliche Schmerzen, welche die unwillkürliche Aufmerksamkeit auf sie lenken.

Die höhere Stufe, zu welcher der analytische Anschauungsunterricht seiner Natur nach hinführt, ist die vorwiegend synthetische, welche die durch jenen gewonnenen Vorstellungselemente zu größeren Ganzen kombinieren lehrt. Der Gang, der auf dieser zweiten Stufe zu nehmen ist, hängt wesentlich von der Beschaffenheit der Elemente ab, die sich aus der zergliedernden Betrachtung ergeben haben. Ist diese nämlich bis auf die geometrischen Gestaltenelemente zurückgegangen, so wird sich an sie eine geometrische Formenlehre anschließen können, die einen strengeren, annähernd wissenschaftlichen Weg nimmt, indem sie zuerst die Linien nach Größe, Richtung und gegenseitiger

Lage auffassen, dann aus ihnen stufenweise die geometrischen Gebilde in der Ebene hervorgehen läßt und zuletzt die Anschauung an körperlichen Gestalten übt. Ist dagegen die Analyse nur bis zu den Teilen der sinnlichen Gegenstände fortgegangen, welche die Sprache durch besondere Namen bezeichnet, so wird die Form des synthetischen Unterrichtes eine minder stetige und gebundene sein müssen. Diese letztere Form, welche hauptsächlich Gruppierungen und Lagen solcher sinnlichen Gegenstände zu Gesamtbildern zusammenfassen lehrt, die im einzelnen dem Kinde bereits bekannt sind, wird den Anfang des synthetischen Unterrichtes zu machen haben, teils weil die strengere Form, die geometrische Gestaltenlehre, eine zu stetige Aufmerksamkeit fordert und dadurch für den Anfang zu schwer ist, teils weil sie erst dann ihre Trockenheit verliert und ein bestimmtes Interesse gewinnt, wenn die Zergliederung der sinnlichen Gegenstände bis in die eigentlichen Gestaltenelemente hinein verfolgt ist, die sich dann der geometrische Anschauungsunterricht aneignet, um sie zu seiner Grundlage zu machen.

Es ist demnach die Methode diese, daß zuerst die noch nicht hinreichend bestimmt aufgefaßten Gegenstände in ihre namentlich unterscheidbaren größeren Teile aufgelöst werden; daß dann, (um die vollkommnere höhere Analyse neben der niederen und leichteren Synthese hergehen zu lassen) gleichzeitig von der einen Seite diese Auflösung bis zu den geometrischen Formelementen fortgeführt und von der anderen die Lagenverhältnisse und räumlichen Beziehungen der ganzen Gegenstände untereinander, innerhalb größerer Gruppierungen, synthetisch kennen gelehrt werden; daß endlich die geometrische Gestaltenlehre selbst als dritte Stufe des Anschauungsunterrichtes hinzutritt. Gleichwohl mangelt immer noch Wesentliches, wenn alle diese Übungen durchgemacht sind. So wichtig nämlich die geometrische Formenlehre auch ist, nicht allein für den späteren mehr wissenschaftlichen Unterricht, sondern auch für alle praktischen Thätigkeiten, bei denen die Sinne mitzuwirken haben, so gewährt sie doch der Bildung der Anschauung noch nicht den rechten Abschluß. Möchte auch das Auge in die einfachen, regelmäßigen Gestalten sich vielfach

vertieft und sie sich vermittelst sorgfältiger Vergleichungen so eingeprägt und angeeignet haben, daß sie mit Leichtigkeit zur Orientierung über schwerer faßliche Gebilde benutzbar wären, möchte auch das Konstruieren geometrischer Figuren aus gegebenen Stücken, das Ausmessen und Berechnen derselben hinreichend geübt sein; möchte überdies die so wichtige Imagination für körperliche Räume so weit gebildet sein, daß sie mit Sicherheit Projektionen gegebener Gestalten zu entwerfen, Durchschnittslinien und Aufschnitte geometrischer Gebilde, Ansichten derselben von oben, von unten und von der Seite sich deutlich vorzustellen und — was immer die sicherste und vollständigste Kontrolle scharfer Auffassung ist — richtig zu zeichnen vermöchte, so würde doch bei aller Deutlichkeit und richtigen Abstufung der sinnlichen Vorstellungen, noch der Reichtum und die vielseitige Beweglichkeit der Phantasie mangeln können, so lange die Betrachtung bei den mathematischen Formen, wenn nicht ausschließlich, doch vorzugsweise, verweilt hat. Um nicht in Einseitigkeit zu verfallen, wird deshalb die Anschauung in die großartige Fülle der Natur und Kunst soweit eingeführt werden müssen, als es thunlich ist. Dies ist nur möglich in einer freieren, minder systematischen Form des Anschauungsunterrichts, die darum neben der strengen geometrischen Formenlehre hergehen und selbst bis in das spätere Knabenalter fortgeführt werden muß. Nach dem, was früher über den inneren Zusammenhang der sinnlichen Anschauung mit dem Begriffs- und Gemütsleben gesagt worden ist, wird es keines ausführlichen Beweises dafür bedürfen, daß eine in diesem Maße erweiterte Bildung derselben sowohl in ästhetischem und ethischem als in intellektuellem Interesse als nötig erscheint; denn Geschmack und Kunstsinn lassen sich gar nicht erwerben ohne umfassende, über die geometrischen Formen hinausgehende Kultur der Anschauung; reiche anschauliche Kenntnis der Natur insbesondere ist eine wesentliche Bedingung für die richtige Auffassung unseres Verhältnisses zu ihr und dadurch mittelbar für die Bildung klarer und reiner sittlicher Begriffe; endlich läßt sich die unserem höheren Unterrichtswesen so vielfach und nicht mit Unrecht vorgeworfene Einseitigkeit der intellektuellen

Bildung durch bloße Abstraktionen, nur dadurch gehörig ergänzen, daß der Phantasie durch Zuführung eines reichen vielgestaltigen Materiales die Lebendigkeit und Vielseitigkeit erhalten wird, ohne deren Vermittelung keine theoretische Thätigkeit praktische Früchte trägt.

Natur, Kunst und Menschenleben liefern dem aufmerksamen Beschauer unerschöpflichen Stoff für diesen höheren Anschauungsunterricht, und es bleibt nur die Aufgabe, ihn gut geordnet darzubieten und jedesmal unter die rechten Gesichtspunkte zu bringen. Das Erste und Wesentlichste sind hier die einzelnen Naturgegenstände selbst: je tiefer die Anschauung in sie eindringt, desto mehr nähert sich der Unterricht allmählich einer zusammenhängenden naturhistorischen Belehrung. Diese Gegenstände unterliegen großenteils einer sinnlich wahrnehmbaren Reihe von stetigen Veränderungen, die für viele Naturerscheinungen periodisch wiederkehren. Diese Reihen genau zu beobachten in den einzelnen Stadien ihres Verlaufes, die Bilder derselben mit möglichster Treue reproduzieren zu können, die regelmäßige Succession zu beachten, die dabei stattfindet, ist nicht allein für die Ausbildung des Kausalbegriffes und für die Einführung in den eigentlichen naturwissenschaftlichen Unterricht von Wichtigkeit, dessen sämtliche Teile eine Vorbereitung dieser Art verlangen, sondern es lassen sich auch dadurch zugleich an Gegenständen, die das unmittelbare Interesse des Kindes in Anspruch nehmen, die meisten der Operationen lernen, welche für alle höhere geistige Bildung die wesentlichen Grundbedingungen sind. Feinheit der Vergleichung größerer Ganzen bis in ihre unscheinbarsten Details, Sicherheit der Unterscheidung des Wesentlichen vom Zufälligen, der Hauptumstände von Nebenumständen, der Bedingungen vom Bedingten, Leichtigkeit in der Erkennung der typischen oder Hauptformen unter einer Menge von ähnlichen Erscheinungen und infolge davon Reinheit in der Bildung der Abstraktionen, durch welche die Gattungscharaktere herausgehoben und zusammengefaßt werden — dies alles läßt sich durch den Anschauungsunterricht, wenn er weit genug fortgesetzt wird, früher, leichter und sicherer erreichen als

durch irgend ein anderes Mittel. Die höchste Stufe desselben würde endlich die sein, auf welcher der ethisch-ästhetische Gesichtspunkt in den Vordergrund tritt. Es gehört hierher die Physiognomik hauptsächlich der Pflanzen und Tiere. Wir finden unser Gemütsleben in den Formen der äußeren Natur wieder, in dem Ausdruck und Benehmen, der Lebensweise, den Instinkten und Gewohnheiten der Tiere, namentlich der höheren, auf mehr unmittelbare, in dem Wachstum, den Gestalten und Eigentümlichkeiten der Pflanzen auf mehr versteckte, symbolische Weise. Daher wird mit den ersteren der Anfang zu machen sein, da ihr Äußeres von selbst zur Deutung auf ihre inneren Eigenschaften des Gemüts und Charakters einladet. Die Symbolik der Pflanzenwelt, bei deren Betrachtung man sich noch mehr, als in Rücksicht der Tiere, vor aller Spielerei, Sentimentalität und Künstlichkeit hüten muß, führt dann weiter zur Auffassung noch größerer Gruppen, in denen der Vegetationscharakter die feineren einzelnen Züge des Naturbildes angiebt, während die unorganische Natur, die Formation der Berge und der Lauf des Wassers — denn auch dies wird zum Symbol des Innern — die bestimmende Grundlage ausmacht. Neben diese ästhetische Auffassung größerer Naturbilder tritt alsdann noch die Betrachtung der Werke menschlicher Kunst und des Menschen selbst, dessen möglichst vielseitige Auffassung im Leben, wie in der künstlerischen Darstellung, von der entschiedensten Wichtigkeit ist, und deshalb einer besonderen Sorgfalt bedarf. Die typischen Formen der Rassen und einzelner Stämme, der äußere Habitus verschiedener Stände, der Ausdruck der Affekte und Leidenschaften, die Auffassung von Personengruppen und Situationen im Schauspiel, das Verständnis der Charakteristik durch die Kleidung, der Pantomime und überhaupt alles dessen, was der natürlichen oder kunstmäßigen Darstellung des Innern dient und dieses aus jener erkennen und durch sie hindurchscheinen läßt — dies würde die Bildung der Anschauung abschließen. Die hohe Bedeutung und die Schwierigkeit derselben setzt es außer Zweifel, daß sie bis gegen das Ende der ganzen Erziehungsperiode hin wird fortgesetzt werden müssen (obwohl begreiflicherewise nicht etwa in

besonderen Lehrstunden); denn augenscheinlich läßt sie sich für die Entwickelung des Kunstgeschmackes und die feinere Ausarbeitung des sittlichen Charakters ebensowohl benutzen, als für die Bildung der Einsicht.

Haben wir bisher das Material des Anschauungsunterrichtes, die Stufenfolge und Art seiner Verarbeitung betrachtet, so ist noch übrig, uns jetzt auch von der Lehrweise Rechenschaft zu geben. Diese kann überhaupt entweder in fortlaufendem dogmatischem Vortrage alle Resultate vor dem Schüler entwickeln, der sie sich aneignen soll, oder sie kann eine ununterbrochene Reihe von Aufgaben an den Schüler stellen, so daß dieser den Weg zu den Resultaten und diese selbst durch eigene Anstrengung finden muß, oder endlich kann sie beides miteinander abwechseln lassen und in sehr mannigfaltiger Weise und in verschiedenen Graden miteinander verbinden. Die erstgenannte Lehrform setzt eine vollkommene Beherrschung des Gedankenlaufes durch willkürliche Aufmerksamkeit beim Schüler voraus, und selbst dann ist sie mit Erfolg nur anwendbar, wenn der letztere genau auf derjenigen Stufe der intellektuellen Bildung steht, die der Lehrer bei ihm voraussetzt: sie ist also überhaupt nur für die höchsten Stufen des Unterrichts brauchbar und selbst für diese bleibt sie, rein angewendet, immer von zweifelhaftem Werte. Die zweite Lehrform ist ebenso schwierig anzuwenden, als die erste leicht ist; denn sie setzt ein solches Geschick im Fragen und Aufgeben voraus, daß nicht allein jede Lösung einen passenden Anknüpfungspunkt für die folgenden Fragen darbietet, sondern sie verlangt auch die genaueste Bekanntschaft mit dem ganzen Gedankenkreis und Standpunkt des Schülers, wenn diesem die Aufgaben nicht unverständlich oder unlösbar werden sollen. Die sämtlichen Gedankenverbindungen zu übersehen, die dem Schüler geläufig sind, genau im einzelnen zu beurteilen, welche ihm näher und welche ferner liegen, welchen Grad der Klarheit oder Dunkelheit sie bei ihm besitzen, ist selbst für den tüchtigsten Lehrer unmöglich; es gelingt dies aber um so besser, je reifer der Schüler wird, je mehr sich seine Gedankenver-

bindungen denen des Lehrers selbst konform ausbilden, je sicherer sich dieser bei wachsender Vollkommenheit in der Handhabung der Sprache über den jedesmaligen Standpunkt des Schülers ins klare setzen kann und je vollständiger durch früheren Unterricht schon eine Reihe von Prämissen angeeignet worden ist, die zur Lösung neuer Aufgaben befähigt. Aus diesen Gründen ist auch die heuristische Lehrform in ihrer Reinheit nur im höheren Unterrichte mit Sicherheit anwendbar. Ihr wesentlicher Vorzug liegt in der Bürgschaft, die sie für die unausgesetzte Selbstthätigkeit des Schülers und dadurch für das tiefe Eindringen in den Gegenstand und dessen volle Verarbeitung bietet, aber es liegt in der Natur der Sache, daß sie nur auf streng systematisch entwickelbare Unterrichtszweige sich allgemein, auf alle übrigen aber nur in soweit anwenden läßt, als eine begriffliche Entwickelung ihnen wenigstens teilweise abgewonnen werden kann, während jeder Versuch, sie auf rein positive (historische) Kenntnisse zu übertragen, als ein plumper Mißgriff erscheint.

Aus diesen Bemerkungen ergiebt sich, welche Lehrform beim Anschauungsunterrichte zu wählen sei, wenn wir zugleich beachten, daß der Wechsel zwischen vortragender und frageweiser Lehrart um so mannigfaltiger sein muß, je unentbehrlicher bei jedem Schritte eine genügende Kontrolle für die Selbstthätigkeit des so leicht zerstreuten und schnell ermüdeten Kindes ist. Nur darf man durch den notwendigen Wechsel der Lehrform nicht ein unordentliches Durcheinander der Gegenstände des Unterrichtes entschuldigen, oder gar rechtfertigen wollen; vielmehr wird nicht eher von einem Gegenstande zum andern fortgegangen werden dürfen, als bis die Anschauung des Kindes so tief in ihn eingedrungen ist und ihn so erschöpfend beobachtet hat, als dessen jedesmaliger Standpunkt es zuläßt. Auch das Kind kann gründlich sein — in seiner Weise. Rascher Wechsel der Gegenstände verflacht die Aufmerksamkeit, stumpft das Interesse ab, und setzt an deren Stelle ein gefährliches Haschen nach willkürlichen Einfällen und eben so schnelles Wiederaufgeben derselben.

Der Anschauungsunterricht ist namentlich in der ersten Periode durchaus von positiver Art; das Vorstellungsleben des Kindes

besitzt in den früheren Jahren verhältnismäßig die geringste Durchsichtigkeit für den Erwachsenen, die Aneignung der Sprache ist erst in unvollkommener fragmentarischer Weise geschehen: die heuristische Lehrweise ist daher fast gänzlich unanwendbar und kann sich nicht weiter erstrecken als auf frageweise Wiederholung des zuletzt Mitgeteilten, allmählich jedoch lassen sich dem Kinde auch selbstthätige Kombinationen dessen zumuten, was sicher und genau von ihm aufgefaßt und zur Geläufigkeit gebracht worden ist. Das beschränkte Verständnis der Sprache macht es nötig, zu dem Kinde anfangs mehr durch Mienen und Geberden als durch Worte zu sprechen, und namentlich den Gebrauch aller abstrakten Wörter zu vermeiden, obwohl es nicht geringere Beachtung verdient, daß man sich zu dem Kinde nicht zu stark herablasse, weil es im Verstehen und Sprechen nur dadurch Fortschritte machen kann, daß es Wörter hört und sich aneignet, die ihm noch unbekannt und unverständlich sind. Gegenstände vorzeigen, auf ihre Teile hindeuten, sprechen und nachsprechen lassen in kurzen, richtig gebildeten Sätzen, wird demnach den Anfang machen. Sind auf diesem Wege die einzelnen Gegenstände und ihre Teile hauptsächlich nach ihren Größen-, Lagen- und Gestaltenverhältnissen deutlich auseinander getreten, vielseitig aufeinander bezogen und durchgesprochen worden, so läßt sich daran eine Reihe von Aufgaben knüpfen, die das Kind mit den gewonnenen Mitteln teils für sich, teils und hauptsächlich anfangs unter Anleitung des Lehrers zu lösen vermag; diese hat sich jedoch immer auf die nötigsten Andeutungen zu beschränken und darf nie zu weit forthelfen, um das eigene Suchen nicht zu ersparen. Beschreibungen von Gegenständen, Vergleichungen ähnlicher, Erzählungen des Verlaufes sinnlicher Ereignisse, Größenschätzungen, Messungen und dergleichen gehören hierher. Es werden dabei zuerst vom Kinde nur zusammenstellende Wiederholungen des früher einzeln Mitgeteilten verlangt, dann freiere Reproduktionen desselben mit Hinzufügung dessen, was etwa von dem betreffenden Gegenstande von ihm selbst bemerkt worden sein mag. Jedem solchen Versuche des Kindes geht, wenn er in seiner Art der erste ist, eine kurze Belehrung über das

bindungen denen des Lehrers selbst konform ausbilden, je sicherer sich dieser bei wachsender Vollkommenheit in der Handhabung der Sprache über den jedesmaligen Standpunkt des Schülers ins klare setzen kann und je vollständiger durch früheren Unterricht schon eine Reihe von Prämissen angeeignet worden ist, die zur Lösung neuer Aufgaben befähigt. Aus diesen Gründen ist auch die heuristische Lehrform in ihrer Reinheit nur im höheren Unterrichte mit Sicherheit anwendbar. Ihr wesentlicher Vorzug liegt in der Bürgschaft, die sie für die unausgesetzte Selbstthätigkeit des Schülers und dadurch für das tiefe Eindringen in den Gegenstand und dessen volle Verarbeitung bietet, aber es liegt in der Natur der Sache, daß sie nur auf streng systematisch entwickelbare Unterrichtszweige sich allgemein, auf alle übrigen aber nur in soweit anwenden läßt, als eine begriffliche Entwickelung ihnen wenigstens teilweise abgewonnen werden kann, während jeder Versuch, sie auf rein positive (historische) Kenntnisse zu übertragen, als ein plumper Mißgriff erscheint.

Aus diesen Bemerkungen ergiebt sich, welche Lehrform beim Anschauungsunterrichte zu wählen sei, wenn wir zugleich beachten, daß der Wechsel zwischen vortragender und frageweiser Lehrart um so mannigfaltiger sein muß, je unentbehrlicher bei jedem Schritte eine genügende Kontrolle für die Selbstthätigkeit des so leicht zerstreuten und schnell ermüdeten Kindes ist. Nur darf man durch den notwendigen Wechsel der Lehrform nicht ein unordentliches Durcheinander der Gegenstände des Unterrichtes entschuldigen, oder gar rechtfertigen wollen; vielmehr wird nicht eher von einem Gegenstande zum andern fortgegangen werden dürfen, als bis die Anschauung des Kindes so tief in ihn eingedrungen ist und ihn so erschöpfend beobachtet hat, als dessen jedesmaliger Standpunkt es zuläßt. Auch das Kind kann gründlich sein — in seiner Weise. Rascher Wechsel der Gegenstände verflacht die Aufmerksamkeit, stumpft das Interesse ab, und setzt an deren Stelle ein gefährliches Haschen nach willkürlichen Einfällen und eben so schnelles Wiederaufgeben derselben.

Der Anschauungsunterricht ist namentlich in der ersten Periode durchaus von positiver Art; das Vorstellungsleben des Kindes

besitzt in den früheren Jahren verhältnismäßig die geringste Durchsichtigkeit für den Erwachsenen, die Aneignung der Sprache ist erst in unvollkommener fragmentarischer Weise geschehen: die heuristische Lehrweise ist daher fast gänzlich unanwendbar und kann sich nicht weiter erstrecken als auf frageweise Wiederholung des zuletzt Mitgeteilten, allmählich jedoch lassen sich dem Kinde auch selbstthätige Kombinationen dessen zumuten, was sicher und genau von ihm aufgefaßt und zur Geläufigkeit gebracht worden ist. Das beschränkte Verständnis der Sprache macht es nötig, zu dem Kinde anfangs mehr durch Mienen und Geberden als durch Worte zu sprechen, und namentlich den Gebrauch aller abstrakten Wörter zu vermeiden, obwohl es nicht geringere Beachtung verdient, daß man sich zu dem Kinde nicht zu stark herablasse, weil es im Verstehen und Sprechen nur dadurch Fortschritte machen kann, daß es Wörter hört und sich aneignet, die ihm noch unbekannt und unverständlich sind. Gegenstände vorzeigen, auf ihre Teile hindeuten, sprechen und nachsprechen lassen in kurzen, richtig gebildeten Sätzen, wird demnach den Anfang machen. Sind auf diesem Wege die einzelnen Gegenstände und ihre Teile hauptsächlich nach ihren Größen-, Lagen- und Gestaltenverhältnissen deutlich auseinander getreten, vielseitig aufeinander bezogen und durchgesprochen worden, so läßt sich daran eine Reihe von Aufgaben knüpfen, die das Kind mit den gewonnenen Mitteln teils für sich, teils und hauptsächlich anfangs unter Anleitung des Lehrers zu lösen vermag; diese hat sich jedoch immer auf die nötigsten Andeutungen zu beschränken und darf nie zu weit forthelfen, um das eigene Suchen nicht zu ersparen. Beschreibungen von Gegenständen, Vergleichungen ähnlicher, Erzählungen des Verlaufes sinnlicher Ereignisse, Größenschätzungen, Messungen und dergleichen gehören hierher. Es werden dabei zuerst vom Kinde nur zusammenstellende Wiederholungen des früher einzeln Mitgeteilten verlangt, dann freiere Reproduktionen desselben mit Hinzufügung dessen, was etwa von dem betreffenden Gegenstande von ihm selbst bemerkt worden sein mag. Jedem solchen Versuche des Kindes geht, wenn er in seiner Art der erste ist, eine kurze Belehrung über das

dabei vorkommende Neue und eine sich unmittelbar daran anschließende Einübung desselben voraus.

Die heuristische Lehrweise beginnt erst mit der geometrischen Gestaltenlehre, die durch ihren möglichst genetischen Gang die strenge Notwendigkeit der Geometrie selbst schon fühlbar machen kann, wenn sie z. B. die Anzahl der möglichen Lagenverhältnisse gerader Linien, die Anzahl der möglichen Arten regelmäßiger und unregelmäßiger Figuren u. s. f. als eine abgeschlossene erkennen läßt. Die Lehrform des höheren Anschauungsunterrichtes endlich wird weder von rein dogmatischer, noch auch von heuristischer Art sein können; ersteres nicht, weil der rechte Blick für Naturphänomene, ästhetische und ethische Gegenstände wesentlich durch das Interesse an der Sache bedingt ist, das sich durch Lehre als solche beibringen läßt; das andere nicht, weil diese Gegenstände sich nicht in strenger Stufenfolge begrifflich entwickeln lassen. Der Unterricht auf diesem Felde wird daher hauptsächlich darauf gerichtet sein, auf das bisher an bekannten Erscheinungen Übersehene aufmerksam zu machen, auf ihre Beziehungen zu einander hinzudeuten, ihr Wesen und ihre Bedeutung bisweilen mehr fühlen als begreifen zu lassen, die eigenen Bemerkungen zu ergänzen und der eigenen Beobachtung nachzuhelfen, damit sie nicht zu weit irre gehe und die Kraft nicht an Unbedeutendes verschwende, oder an zu Schwieriges, das durch Resultatlosigkeit entmutigt: kurz der Unterricht wird weit mehr anregend zur Selbstthätigkeit und Interesse erweckend sein müssen, in der freiesten Form, um den Schüler allmählich zu unausgesetzter Selbstthätigkeit zu bringen, als dogmatisch oder heuristisch.

§. 10.

Selten wird das Spiel der Kinder nach seiner vollen Wichtigkeit, namentlich für die Bildung der Anschauung gewürdigt. Bald sieht man es als bloßen Zeitvertreib an, der das Kind von den Unarten bewahren soll, welche die Langweile so leicht und oft in so

reichem Maße herbeiführt, bald betrachtet man es nur als willkommenes Mittel, durch das sich der Erwachsene vor dem Kinde Ruhe schafft: das Kind wird zum Spielen kommandiert, wenn der Erwachsene nicht mehr Lust hat, sich mit ihm zu beschäftigen. Die Unrichtigkeit beider Gesichtspunkte bedarf für denjenigen keines weiteren Beweises, der im Laufe geselliger Spiele die Erregung und Dämpfung der Affekte, Begierden, Neigungen der Kinder einmal beobachtet hat — es unterliegt für ihn keinem Zweifel, daß insbesondere die geselligen Spiele zur Entwickelung des Gemütes und Charakters sehr wesentlich mitwirken. Sehen wir jedoch von dieser Seite des Spieles für jetzt ab, so zeigt sich leicht noch eine andere und nicht minder wichtige, durch welche das Spiel, besonders das ungesellige, als ein wichtiges Mittel zur Ausbildung des gesamten sinnlichen Vorstellungskreises erscheint.

Es ist früher (p. 111) bemerkt worden, daß wir nicht im stande sind, die Ausbildung der sinnlichen Vorstellungen mit einiger Sicherheit zu leiten, bevor das Kind sprechen kann; es ist ferner bemerkt worden (p. 107), daß unter den hauptsächlichen Erfordernissen einer gebildeten Anschauung namentlich die freie Beweglichkeit der Vorstellungen durch absichtliche Einwirkung des Erziehers zwar gefördert, ihr natürliches, durch organische Verhältnisse bestimmtes Maß aber nicht wesentlich erhöht werden kann. Beide Umstände weisen darauf hin, daß wir in der Ausarbeitung des sinnlichen Vorstellungskreises das Kind nicht zu streng leiten, nicht zu stark durch Formen und Methoden einengen, sondern mehr den Impulsen überlassen müssen, die es aus dem Innern seiner Natur von selbst erhält, wenn wir nicht mindestens Zeit und Mühe verschwenden und im schlimmeren Falle das Kind in der Entfaltung und Ausprägung seiner Eigentümlichkeit stören und verbilden, es in eine Richtung hineindrängen wollen, der es innerlich widerstrebt. Über diese Übelstände und Gefahren hilft das Spiel hinweg, und es thut mehr als das, es unterstützt zugleich die Ausbildung der Anschauung auf positive Weise.

Denken wir uns selbst in eine Welt von neuen Gegenständen

versetzt, für deren Auffassung es uns an jeder Analogie mit unseren bisherigen Vorstellungen fehlte, so würden wir uns zuerst in dieser Welt orientieren müssen, wir würden vor allem der Ruhe bedürfen, um uns ungestört den einzelnen Gegenständen hingeben zu können, die uns in Anspruch nehmen. Wollte ein anderer dazwischentreten, der noch dazu selbst unser Interesse unmittelbar und unwillkürlich auf sich zöge, und uns die Ordnung vorzeichnen, in der wir die Dinge betrachten, die Vergleichungen, die wir unter ihnen anstellen, die Beziehungen und Kombinationen, in die wir sie untereinander setzen sollten, um sie am Richtigsten und Festesten aufzufassen, so könnte dies kaum anders als unzweckmäßig und störend sein. Wir müßten vielmehr ohne solche Dazwischenkunft eines dritten bald dies, bald jenes anschauen, vornehmen, zusammenstellen, aufeinander beziehen können, wenn wir in der neuen Vorstellungswelt heimisch und in ihr allmählich mehr und mehr selbstthätig werden, sie willkürlich leiten und beherrschen lernen sollten. Ähnlich verhält es sich beim Kinde: der Erwachsene muß es vielfach in seinen Beschäftigungen mit und unter den Gegenständen der Außenwelt gewähren lassen, er muß es spielen lassen mit ihnen und die eigenen Eingriffe in seinen noch an schwachen Fäden sich fortspinnenden Vorstellungsverlauf oft zurückhalten, damit diese Fäden erstarken und selbständiges, eigentümliches, inneres Leben sich nach und nach gestalten könne. Ängstliche Erzieher und liebevolle Mütter ersticken, indem sie der Selbstthätigkeit des Kindes nachzuhelfen glauben, nicht selten den Keim zu ihr, und reicher Leute Kinder sind gewöhnlich so sorgfältig und ununterbrochen von der Gesellschaft Erwachsener umgeben, daß ihnen dadurch alle Zeit und Lust genommen wird zur nötigen Vertiefung in die unbelebten Gegenstände und zum Umgang mit ihnen in selbstthätigem Spiel.

Das Kind spielt, wenn es mit äußeren Dingen so umgeht, daß es sich dabei dem unwillkürlichen Zuge seiner Vorstellungen und Bewegungsthätigkeiten überläßt, ohne in diesen durch die Natur des Gegenstandes selbst bestimmt zu werden. Lust und Interesse des Kindes am Spiele erklären sich vorzüglich aus zwei Umständen, ein-

mal daraus, daß die Gegenstände schon nach kurzer Zeit einen Reiz der Neuheit wieder erhalten, den sie auf den Erwachsenen nur nach längerer Zeit der Trennung von ihnen noch ausüben; dann daraus, daß sich beim Spiele die Gegenstände ganz und gar nach den Vorstellungen des Spielenden richten, wodurch allein ein vollkommen ungehemmter Vorstellungsverlauf möglich wird. Beides verdient eine etwas nähere Betrachtung, weil die Wichtigkeit des Spieles darin begründet ist.

Es dauert bekanntlich geraume Zeit, bis das Kind es in der Bestimmtheit und Geläufigkeit der Auffassung und Reproduktion der sinnlichen Gegenstände nur annähernd so weit bringt, als der Erwachsene. Dasselbe gilt von der Verknüpfung der Vorstellungen zu größeren Reihen und Gruppen. Dasselbe gilt endlich von allen Bewegungsthätigkeiten und deren Kombinationen. Für den Erwachsenen ist die Sicherheit der Voraussicht im Ablaufe seiner Vorstellungsreihen und Bewegungsgruppen zu groß geworden, als daß dieser Ablauf als solcher ihm noch Unterhaltung gewähren könnte: er erhält für ihn nur ein Interesse, wenn er bestimmten Zwecken dient. Gerade umgekehrt werden beim Kinde alle Bedingungen guter Unterhaltung durch die Einübung der Bewegungsgruppen und Vorstellungsreihen selbst erfüllt, deren Aneignung wir bedürfen, um die äußeren Gegenstände und Ereignisse teils richtig aufzufassen und uns einzuprägen, teils höheren Zwecken dienstbar zu machen. Daher gewährt es dem Kinde Lust, ebensowohl mit seinen Leibesgliedern selbst zu spielen, als mit äußeren Dingen. Der Gebrauch der Hände, Arme, Beine und namentlich der Sprachwerkzeuge muß für das Kind um so unterhaltender sein, als einerseits dabei seine Selbstthätigkeit in Anspruch genommen und anderseits immer leichter, sicherer und richtiger dasjenige von ihm erreicht wird, dessen Vorbild ihm die Erwachsenen darstellen. Durch Spiel wird das Kind gerade zur Aneignung der Fertigkeiten geführt, deren es zunächst bedarf, wenn eine weitere geistige Ausbildung möglich werden soll — ohne Zweifel Grund genug, es darin möglichst frei und ungestört zu lassen, höchstens zu ermuntern und eine kleine Hülfe zu geben, da-

mit es sich nicht schade, oder zu oft vergeblichen Anstrengungen unterliege. Die beste Hülfe ist die Mitfreude an der gelingenden Thätigkeit des Kindes. Unverstand dagegen ist es, wenn zärtliche Eltern oder Erzieher alle lebhafteren Bewegungen des Kindes, den Gebrauch einzelner Wörter und deren Wiederholungen sogleich auf ein Bedürfnis oder einen Wunsch deuten, dem sie entgegenkommen zu müssen glauben.

Ebenso verhält es sich mit dem Spiele, welches das Kind mit äußeren Gegenständen treibt. Schon nach kürzerer Zeit entspricht das Gedächtnisbild nicht mehr genau der sinnlichen Anschauung, daher behält der zwar im ganzen bekannte und leicht wiedererkennbare Gegenstand doch den Reiz der Neuheit, welcher seinerseits wieder zu wiederholtem Anschauen und durch dieses zur Vervollständigung, Verbesserung und Befestigung der Vorstellung hinführt. Dieselbe Förderung, welche die Ausbildung einzelner Vorstellungen durch das Spiel erfährt, wird aber auch nicht minder den Vorstellungsreihen, den Urteilen und Schlüssen, kurz der ganzen Summe von Beziehungen zu teil, in welche die sinnlichen Dinge teils unter sich, teils zu uns treten. Auf diese Weise zeigt sich das Spiel mit den äußeren Dingen (oder genauer gesprochen, mit den Vorstellungen, die sich auf sie beziehen, und deren mannigfaltigen Verbindungen untereinander) als eines der wesentlichen Mittel zur Ergänzung, Erweiterung und Verarbeitung des sinnlichen Vorstellungskreises zu den festen Formen, durch welche allein dem Erwachsenen möglich ist, stets in der Außenwelt orientiert zu sein und sie für seine Zwecke zu gebrauchen. Aber noch mehr. Die sinnliche Anschauung wird beim Spiele häufig von der bloßen Vorstellung überwältigt, das Kind bewegt sich dabei in seinen Einbildungen, für die es das Wirkliche nur als zufälligen äußeren Anknüpfungspunkt benutzt. Es liegt darin der erste Anfang produktiver Geistesthätigkeit, es bilden sich neue Kombinationen unter den erworbenen Vorstellungen, ohne daß das sinnlich Gegenwärtige dazu unmittelbare Anleitung gäbe. Zwar trifft das Kind im Spiele nicht wie der Künstler eine Auswahl unter einer Menge willkürlicher Kombina-

tionen, sondern läßt sie alle nach- und durcheinander ablaufen, wie sie sich bilden, und giebt sich ihnen ganz hin, aber um überhaupt wählen zu können — sei es zum Zwecke künstlerischer Produktion, wissenschaftlicher Erklärung oder praktischer Geschäfte — bedarf es vor allem einer solchen Reichhaltigkeit und Beweglichkeit der Vorstellungen, vermöge deren uns zunächst eine möglichst große Summe von Kombinationen zu Gebote steht, obgleich diese an und für sich nur den Wert von subjektiven Einfällen haben, die einer weiteren Prüfung unterworfen werden müssen. Es bedarf ferner für alle höhere Geistesthätigkeit der Fähigkeit, unseren Vorstellungsverlauf von dem sinnlich Gegenwärtigen bis zu einem gewissen Grade unabhängig und ungestört erhalten zu können — auch dies wird durch das Spiel so weit vorbereitet und angebahnt, als es im Kindesalter überhaupt geschehen kann. Weit entfernt also, es für schädlich zu halten, wenn dem Kinde der Gegensatz zwischen der wirklichen und einer eingebildeten Welt zeitweise zurücktritt oder ganz entschwindet, müssen wir dies sogar für das erste und wesentlichste Erfordernis zur Entwickelung geistiger Produktionskraft erklären. Allerdings geschieht es dabei, daß sich das Kind oft ganz und gar in seine Phantasien vertieft, zeitweise ganz in ihnen lebt, und daß es ihm deshalb durchaus Ernst ist mit allem, was den Inhalt des Spieles ausmacht; aber es ist darum nicht zu fürchten, daß es der Wirklichkeit dadurch entfremdet werde und sich ganz in seine eingebildete Welt verliere; denn teils übt jene namentlich auf das Kind hinreichend starke Reize aus und hält es fest durch die große Summe von Bedürfnissen, deren Befriedigung es nur von der sinnlichen Welt zu erwarten gelernt hat, teils erkennt man leicht, daß bei aller Vertiefung des Kindes in das Spiel doch der Gegensatz von Wirklichkeit und Einbildung immer im Hintergrunde liegt und fortwährend von ihm gefühlt, wenn auch nicht festgehalten wird: es überzeugt sich leicht davon, daß die Puppe nicht hört, fühlt und spricht, daß der Fußschemel kein Wagen oder Reitpferd ist, aber es wird durch die Lebendigkeit seiner Vorstellungen und durch das Interesse an den Kombinationen, die sie eingehen, dennoch fortgezogen

in seine eingebildete Welt. Nur bei übergroßer krankhafter Reizbarkeit des Kindes würde eine sorgfältige Überwachung und vorsichtige Beschränkung desselben im Spiele mit seinen eigenen Vorstellungen, wie in jeder Erregung der Phantasie überhaupt gerechtfertigt sein.

Hauptsächlich hat man von dem Märchen öfters gefürchtet, daß es das Kind dazu verleite, aus der wirklichen Welt sein Interesse herauszuziehen und sich in eine phantastische hineinzuleben. Obwohl diese Furcht vorzüglich einer jetzt vergangenen Zeit angehört, welche ohne tieferes psychologisches Verständnis und ohne feineren Sinn für die künstlerische Seite des Erziehungsgeschäftes, nur nach einigen abstrakten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes, für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst erziehen wollte, so scheint sie und die mit ihr zusammenhängenden flachen Theorien der unmittelbar praktischen Nützlichkeit doch noch nicht so ganz überwunden, daß wir sie hier mit Stillschweigen übergehen dürften.

Zunächst ist geltend zu machen, daß das Märchen in Rücksicht seines pädagogischen Wertes unter den Gesichtspunkt des Spieles überhaupt fällt, es kombiniert die Elemente der wirklichen Welt zu Gestalten, Erscheinungen, Begebenheiten, die in dieser Welt selbst größtenteils nicht vorkommen und nicht vorkommen können: dadurch werden die Vorstellungen des Kindes nicht allein der unmittelbaren sinnlichen Gegenwart enthoben und gegen sie frei gemacht, sondern sie werden auch in Verbindungen gezogen, die sie im gemeinen Leben gar nicht eingehen zu können scheinen, ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit gewinnt dadurch eine weit größere Vielseitigkeit. Es ist dabei leicht erklärlich, warum gerade das Ungewöhnliche, Ungereimte und Wunderbare ihrer Verbindungen eine so bedeutende Anziehungskraft auf das Kind ausübt, daß es sich zeitweise ganz in ihnen vergessen und die Außenwelt darüber verlieren kann, denn mit spielender Leichtigkeit baut es sich, dem Erzähler folgend, aus den altbekannten Vorstellungselementen eine neue bisher ungeahnte Welt. Der Kontrast zwischen der Wirklichkeit und dieser Welt des Spieles ist zu groß selbst schon für das Kind, als daß es möglich wäre, jene über

dieser zu verlieren, wenn nicht auf künstliche Weise der letzteren ein unnatürliches Übergewicht über die erstere gegeben würde. Dazu kommt noch die hohe Wichtigkeit, welche das Märchen für die Gemütsbildung wenigstens haben kann. Weil nämlich in der Märchenwelt vieles möglich und wirklich ist, was es im gemeinen Leben nicht ist, so lassen sich religiöse, ästhetische und ethische Motive in ihr ungehindert zur Darstellung bringen und dem Gemüte des Kindes nahe legen; sie kann den idealen Maßstab kennen lehren, der von uns an die Wirklichkeit angelegt wird, ohne in ihr selbst gefunden zu werden. Doch ist es vielleicht gerade dies, weshalb man den Einfluß des Märchens auf das Kindergemüt fürchtet und von ihm fernhalten möchte, wie den der Romane? Auch daran hätte man Unrecht.

Kein Erzieher wird seinen Zögling ohne feste Zielpunkte des Strebens, und ohne feste Normen der Beurteilung für das lassen wollen, was in der wirklichen Welt geschieht, denn erst durch diese erhält das Leben des Einzelnen selbst in seinen eigenen Augen einen bestimmten Wert und eine Stellung zum Leben des Ganzen.

Es kommt alles darauf an, diese idealen Zielpunkte und Urteilsnormen fest genug auffassen zu lassen und unveränderlich rein zu erhalten. Jenes wird am sichersten dadurch bewirkt, daß sie so früh als möglich durch Lehre und Beispiel dem Kinde eingeprägt werden. Ein Mittel unter vielen kann hierzu das Märchen sein, wenn es nämlich nicht darauf ausgeht, durch ungereimte und fabelhafte Kombinationen nur zu unterhalten, sondern in der Hülle des Wunderbaren einen religiös-sittlichen Sinn verbirgt, den man freilich dem Kinde nicht zum Schluß als abstrakten Moralsatz gleichsam an den Kopf werfen, sondern von ihm selbst herausfühlen lassen muß, weil der konkrete Fall, selbst der bloß erzählte, dem lebendigen Beispiele ähnlicher, in größerer Tiefe auf Gesinnung und Handlung wirkt als die abstrakte Lehre. Während nun das Märchen mit seiner Wunderwelt dem wirklichen Leben fern genug steht, um ohne die Gefahr einer Verwechselung mit diesem selbst, ideale Gestalten und Begebenheiten darstellen zu können, die als Musterbilder, nicht

als Abbilder des eigenen und fremden Handelns zu gelten Anspruch machen, begünstigt der Roman im Gegenteil die Verwechselung des wirklichen Menschen mit dem idealen Menschen — und wie oft sind überdies die idealen Erscheinungen, die er zeichnet, nicht rein, nicht einmal natürlich möglich, sondern abenteuerlich verschroben, verworren und armselig! Der unerfahrene Leser identifiziert sich mit den schwächlichen Helden und wird selbst ein Schwächling; das Märchen bleibt ihm objektiv, er sympathisiert mit den Personen, aber er spielt nicht selbst mit.

Die Wirkungen des Romanlesens sind bekannt und psychologisch leicht erklärlich; die Jugend wird dadurch nicht allein gehindert, an den Menschen im Leben wirkliche Erfahrungen zu machen, sondern sie gewöhnt sich auch in erträumten Verhältnissen zu leben und an diese ihr Herz zu hängen. Einsicht in die Wirklichkeit und Interesse an ihr werden gleichmäßig zu Grunde gerichtet. Nichts von dem allen läßt sich dem Märchen schuld geben, weil es seine erdichtete Welt sogleich als erdichtet erkennen läßt und keine andere als poetische Wahrheit jemals in Anspruch nimmt; eben diese Wahrheit aber ist es, die ethisch und ästhetisch befruchtend auf das offene Gemüt des Kindes wirken kann und soll.

Kehren wir jetzt zum Spiel im engeren Sinne zurück, so ergiebt sich aus der pädagogischen Bedeutung desselben, die wir hauptsächlich in der durch dasselbe herbeigeführten vielseitigen Kombinationsfähigkeit der sinnlichen Vorstellungen und der Unabhängigkeit ihrer Verknüpfungen von dem sinnlich Gegenwärtigen fanden, welche Beschaffenheiten des Spielzeuges die Erreichung dieses Zweckes am meisten zu befördern versprechen. Zuerst darf das Spielzeug kein selbständiges Interesse für sich in Anspruch nehmen, weil sonst das Kind durch dieses Interesse mit seinen Gedanken vom Gegenstande selbst gefesselt wird und es dann nicht mehr zu der freien Beweglichkeit der Vorstellungen bringen kann, die das Wesen des Spieles ausmacht. Ebensowenig wird es ein treues Abbild eines unmittelbar interessierenden Gegenstandes sein dürfen, das dem Kinde zum

Spiele dargeboten wird. Überhaupt hält gerade die Bestimmtheit und Treue des Abbildes eines bekannten Gegenstandes die Vorstellung fest beim sinnlich Gegenwärtigen und hemmt die Freiheit der Phantasie: daher denn auch die entsprechende Erfahrung, daß die Kinder am schnellsten und vollständigsten des künstlich ausgearbeiteten Spielzeuges überdrüssig werden. An bestimmt gestalteten Gegenständen sieht sich das Kind in kurzer Zeit satt, es kann sich nichts weiter bei ihnen denken als das, was sie wirklich vorstellen. Fast die einzige Handlung, die es selbstthätig mit ihnen vornehmen kann, ist, sie zu zerbrechen. Es bedarf wohl keiner weiteren Ausführung, wie übel reicher und vornehmer Leute Kinder in dieser Rücksicht gewöhnlich beraten sind. Man trägt ihnen elegantes, künstlich geformtes, leicht zerbrechliches Spielwerk massenweise zu: nicht zufrieden damit, daß man die Entwickelung der Phantasie und des Triebes zur Selbstthätigkeit überhaupt bei ihnen hindert, leitet man sie noch überdies zur Unzufriedenheit und Blasiertheit, zur Quälerei der Erwachsenen und zu allen den Unarten an, die das unvermeidliche Gefolge der Langeweile sind — und bei dem allen hat man wohl noch die Naivetät, sich darüber zu wundern, woher doch dem Kinde die Unarten kommen in so guter Gesellschaft.

Vielleicht ist man geneigt, das künstliche elegante Spielzeug so zu verteidigen, daß man sagt, die Bildung des Geschmackes erfordere, daß man das Kind nicht mit rohen oder verunstalteten, sondern nur mit gefälligen Formen sich beschäftigen lasse. Allerdings soll man das Kind vor der Gewöhnung an das Häßliche und der Beschäftigung mit ihm sorgsam hüten, aber das Formlose oder weniger bestimmt Gestaltete, das der Phantasie Spielraum läßt, ist darum noch nicht häßlich, ja es würde schwer zu beweisen sein, daß kleine lackierte Tiere, bleierne Soldaten u. dergl. der Geschmacksbildung besser dienen, als ein Haufen Sand oder die Hölzer des Baukastens. Überdies aber haben gerade die sogenannten höheren Stände alle Ursache, der seit Goethe bei uns so gewöhnlich gewordenen Beschützung des Wertlosen oder wohl gar des sittlich Verkehrten durch ästhetische Rücksichten zu entsagen. Das Kind hält

sich immer nur an die gröberen Umrisse der Gegenstände, an ihre Gestalt und Bedeutung im ganzen, diese sollen deshalb auch am Spielzeuge den ästhetischen Anforderungen möglichst entsprechen, die feineren Nüancen werden erst später vom ihm aufgefaßt. Der Erwachsene bringt meist ganz andere Maßstäbe mit und legt einer großen Menge von Unterschieden unter Dingen derselben Art ein Gewicht bei, das dem Kinde durchaus nicht fühlbar wird. Ein Pferd, eine Puppe von gleicher Größe und ähnlichem Aussehen hat für das Kind so ziemlich denselben Wert, es würdigt an diesen Dingen so wenig den Preis als das eigentlich Geschmackvolle der Arbeit; ja die zerbrochene, verunstaltete Puppe erfährt oft größere Zärtlichkeit als eine neue — ohne Zweifel ein vollgültiger Beweis dafür, daß die Gestalt des Spielzeugs, weil sie beim rechten Spiele hinter der Entwickelung der eigenen Gedanken und Gefühle zurücktritt und fast ganz indifferent wird, nur geringen Einfluß auf die Geschmacksbildung auszuüben vermag.

Es ergiebt sich aus dem Bisherigen, daß das Spielzeug, um seinem Zwecke zu entsprechen, der Form nach möglichst unbestimmt und vieldeutig sein müsse, teils um der Selbstthätigkeit des Kindes nachgeben zu können und durch sie gestaltbar zu sein, teils um die Phantasie in ihren Kombinationen nicht zu stören und beim sinnlich Gegenwärtigen selbst festzuhalten. Das Spielzeug muß mehr Zeichen als Bild einer bestimmten Sache sein, es muß nur hindeuten, wo möglich auf verschiedene Gegenstände, und entfernt an sie erinnern, damit von ihm aus der Gedankenlauf eine Anregung, nicht aber eine fest bestimmte Richtung erhalte.

Demnach kann das Bilderbuch überhaupt nicht als Spielzeug im eigentlichen Sinne gebraucht werden; denn es hat den Zweck, teils dem Kinde Gegenstände bekannt zu machen, die in der Wirklichkeit seiner Anschauung nicht dargestellt werden können, teils es zu üben in genauer Reproduktion und sicherer Wiedererkennung des früher Angeschauten. Zugleich bietet das Bilderbuch (das freilich nicht stumm dargeboten werden darf, um nur das Kind

verstummen zu machen) dem Erwachsenen Gelegenheit, den Vorstellungskreis des Kindes durch Erzählungen zu erweitern, welche den Gegenstand des Bildes zu einem Mittelpunkte bisher unbekannter oder wieder vergessener Beziehungen machen, ihn mit einer größeren oder kleineren Gruppe verwandter Vorstellungen associieren, oder an das erinnern, was früher schon an ihn angeknüpft war. So soll zwar auch das Bild eine Reihe von Kombinationen erlauben und sogar veranlassen, aber das Kind bleibt dabei durch die wirklichen Eigenschaften und Beziehungen des vorgestellten Gegenstandes gebunden; das Bild soll ihm behülflich sein, seine Kenntnisse der wirklichen Welt weiter auszudehnen und zu befestigen, das Spielzeug soll es zu einer Reihe von eigenen Einfällen hinführen, die ihm von der wirklichen Welt nicht unmittelbar an die Hand gegeben werden.

Unter den geselligen Spielen gehören die reinen Glücksspiele pädagogisch zu den schlechtesten, weil sie gedankenlos und zugleich begierig machen; unter den einsamen die sogenannten Geduldspiele, deren Einförmigkeit für lebhaftere Naturen leicht unerträglich wird durch die feste Form einer und derselben endlos zu wiederholenden Thätigkeit. Überdies heißt geduldig spielen vielmehr arbeiten. An der Arbeit soll die Geduld gelernt werden, nicht am Spiel, sonst verfehlt dieses seinen Zweck, denn es tritt alsdann — ebenso wie durch das gefährliche spielende Lernen — ein verderbliches Mittelding zwischen Spiel und Arbeit an die Stelle des ersteren und leider gewöhnlich auch der letzteren. Schon das Kind soll den Unterschied beider in aller Schärfe machen lernen und sich an ihn gewöhnen. Die Periodizität des organischen wie des geistigen Lebens weist deutlich darauf hin, und es ist dies namentlich deshalb nötig, damit dem Kinde weder die Lust des Spielens, noch die Freude gelingender Anstrengung verkümmert werde, vor allem aber damit es bei sich selbst mit der nötigen Festigkeit einen Abschnitt machen lerne zwischen dem einen und dem andern. Die Verwöhnung der höheren Stände in dieser Rücksicht gehört zu den tiefgreifendsten Mängeln ihrer Erziehung.

Sie überzeugen sich schwer davon, daß auch kleine Kinder schon arbeiten können und sollen, und doch liegt es am Tage, daß sich alle menschlichen Kräfte nur durch angemessene Anstrengung steigern lassen und daß es für jedes Maß derselben Aufgaben giebt, die durch deren Anstrengung lösbar sind, wenn man nicht verlangt, daß das Produkt der Arbeit an und für sich einen bestimmten Wert habe.

Die thätige Teilnahme des Erwachsenen muß namentlich beim einsamen Spiele überall zurückgehalten werden, wo jenes auch ohne sie gut von statten geht; denn es gehört zu den wesentlichen Zwecken des Spieles, daß sich das Kind für sich selbst angemessen beschäftigen lerne und dabei seinen eigenen Einfällen überlassen bleibe. Der Erwachsene thut genug, wenn er es so weit überwacht, als nötig ist, um es vor Schaden zu bewahren, wenn er der stockenden Selbstbeschäftigung eine neue Anregung giebt, oder ihr nachhilft, wo sie auf Schwierigkeiten stößt, die für die kindliche Kraft unüberwindlich sind — es sei denn, daß er es vorzieht, diese an ihnen sich brechen und nach andern Mitteln suchen zu lassen, um an das gewünschte Ziel zu gelangen. Geht der Erwachsene ganz ein auf das Spiel, so wird er hauptsächlich darauf achten müssen, daß er dabei dem Kinde nicht zu viel helfe und namentlich seinen Einfällen nicht vorgreife, denn das Spiel muß immer, wenigstens der Hauptsache nach, freie Produktion des Kindes bleiben. Wo es auf Geschicklichkeit und deren Steigerung ankommt, wird er ihm Mut machen und dabei vorzüglich die so leicht zur Gewohnheit werdende Unstetigkeit des Kindes durch seine Leitung und Ermunterung zu überwältigen suchen. Mischt er sich in das Spiel, so darf er es nur ernst nehmen, wie das Kind selbst, und mit ganzer Teilnahme darauf eingehen, sonst würde er es statt zu heben, nur niederdrücken und stören. Endlich liegt es im Wesen des Spieles, daß Anfang und Art desselben nicht durch den Befehl des Erwachsenen bestimmt werden, sondern nur aus der Lust des Kindes selbst hervorquellen; so wenig aber das Spiel geboten werden

darf, damit man sich des Kindes entledige, so wenig ist andrerseits zu dulden, daß es bis zu vollem Überdruß und gänzlicher Erlahmung fortgesetzt werde.[1])

---

[1]) Eines der sichersten Zeichen tüchtiger geistiger Anlagen liegt darin, wenn das Kind in seinen Spielen viele eigene Einfälle und größere Lebendigkeit des Geistes überhaupt zeigt; wie es ein sicheres Zeichen tüchtiger moralischer Anlagen ist, wenn das Kind mit feurigem Interesse an dem hängt, was nach seinen kindischen Vorstellungen einen hohen Wert hat (z. B beim Knaben Macht, Kraft, Heldenmut, Feldherrntalent) und alles mit einer gewissen Passion treibt, die aber einige Dauer und Festigkeit besitzt. H. E.

Zweiter Abschnitt.

Die Gemütsbildung.

Das Gemüt pflegt man als den tiefsten, innersten Kern der Persönlichkeit, als den Träger und Grund der individuellen Eigentümlichkeiten des inneren Lebens zu betrachten. Wird es insbesondere der Sinnlichkeit und der Intelligenz gegenübergestellt, so bezeichnet es die Gesamtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen. Die Gegenstände, auf welche diese psychischen Thätigkeiten gerichtet sind, die Stärke und Ausdauer, mit welcher dies geschieht, und die beim Erwachsenen wenigstens im allgemeinen konstanten Verhältnisse ihrer gegenseitigen Über- und Unterordnung, oder ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander, sind bestimmend für das individuell Eigentümliche des Einzelnen; denn wie dieses in Gesinnungen, Worten und Handlungen hervortritt, das hängt von der besonderen Art des Zusammenwirkens jener Faktoren ab.

Die besonderen Schwierigkeiten, welche die Gemütsbildung im Vergleiche zur Entwickelung der Intelligenz und selbst der Anschauung haben muß, sind hiernach leicht zu ermessen; denn Gefühle, Interessen und Bestrebungen lassen sich mit Ausnahme weniger Fälle weder im Menschen unmittelbar erzeugen, noch lassen sich die Verbindungen und Verhältnisse, die sie unter-

einander eingehen, in ähnlicher Weise durch den Erzieher beherrschen, wie er eine große Anzahl von sinnlichen Vorstellungen und Begriffen dem Schüler direkt mitzuteilen und in bestimmte Beziehungen bei ihm zu bringen vermag, sobald nämlich von diesem die Sprache der Hauptsache nach angeeignet ist. Dadurch wächst die Unsicherheit des Erfolges fast aller gemütsbildenden Einwirkungen und es bedarf daher der vielseitigsten Aufmerksamkeit und Geschicklichkeit von Seiten des Erziehers, wenn sich die Gemüts- und Charaktereigenschaften des Zöglings nicht im verborgenen erzeugen und sich in ihrer Entstehung und Fortbildung nicht großenteils seiner Leitung entziehen sollen.

Hauptsächlich dieser Umstand in Verbindung mit dem andern, daß sich in vielen Fällen dieselben individuellen Charakterzüge mit unverkennbarer Gleichmäßigkeit in einer Familie durch eine ganze Reihe von Generationen erhalten, hat zu der noch jetzt sehr verbreiteten Ansicht Veranlassung gegeben, daß das Gemüt des Menschen als der Sitz und Grund seiner unveräußerlichen Eigentümlichkeit auf einer angeborenen Anlage beruhe. Nach der Betrachtung jedoch, die wir früher über das Angeborene angestellt haben, ist diese Vererbung nur eine mittelbare: nicht eine bestimmte Richtung und Neigung zu gewissen Objekten des Begehrens und Wollens; nicht die Art zu fühlen, sich zu interessieren und zu wollen ist es, die unmittelbar von Vater oder Mutter auf das Kind übergehen kann, sondern das Angeborene ruht (wie wir §. 4 zu zeigen gesucht haben) ganz und gar in der leiblichen Organisation, hauptsächlich in der Beschaffenheit der Sinne, dem Temperament und der mit ihm gegebenen habituellen Nervenstimmung.

Daran mußte erinnert werden, um schon hier ins Licht zu setzen, wie notwendig eine fortdauernde sorgfältige Rücksicht auf die organischen Vorgänge und die gesamte Entwickelung des leiblichen Lebens bei jeder Einwirkung ist, die auf das Gemüt beabsichtigt wird. Trifft derselbe Gegenstand aus physiologischen Gründen selbst beim Erwachsenen zu verschiedenen Zeiten sehr verschiedene Grade der gemütlichen Empfänglichkeit, des Interesses, der Begierde, der Willens-

energie gegen Unbequemlichkeiten und Schwierigkeiten an, so ist dies in noch höherem Grade beim Kinde der Fall. Um nur einiges Wichtige hier zu erwähnen, so sind die Stunden des Tages nicht gleich günstig für die Erweckung des Gemütes; der Schlaf muß vollständig überwunden und der Magen in einige Thätigkeit gesetzt sein, deren Mangel nicht minder als deren Übermaß jeder gemütlichen Erregung schadet. Auch gelingt diese Erregung schwieriger im Anfange des Verdauungsprozesses als später, wenn sich infolge desselben neue Wärme durch den Körper verbreitet hat und das unmittelbar auf das Essen gewöhnlich folgende Gefühl einer wenn auch nur geringen Erschlaffung beseitigt ist. Sind keine ermüdenden geistigen Beschäftigungen vorausgegangen, so dürfte abgesehen von individuellen Verschiedenheiten der günstigste Zeitpunkt für die Belebung und Erwärmung des Gemütes etwa zwei bis drei Stunden nach dem Hauptessen liegen. Unter den Jahreszeiten scheint im allgemeinen der Frühling und nächst diesem der Herbst dafür am meisten, der Sommer am wenigsten geeignet. Der erstere führt häufig grelle Wechsel der Stimmungen herbei und disponiert dadurch zu gemütlicher Erregung, wogegen im letzteren die Abspannung gewöhnlich vorherrscht. Der Herbst scheint deshalb vorzugsweise zu körperlicher und geistiger Erholung bestimmt. Vom Winter wird namentlich im gemäßigten Klima ein Vorwiegen der intellektuellen Thätigkeiten vor den gemütlichen begünstigt*). Ein sehr wesentlicher, durch organische Verhältnisse bedingter Umstand endlich, dessen pädagogische Behandlung besonderer Vorsicht bedarf, liegt in der krankhaften gemütlichen Reizbarkeit und der oft plötzlich mit ihr

*) Der Temperaturgrad der Luft, die Größe der Temperaturunterschiede, denen der Körper ausgesetzt ist, der Feuchtigkeitsgrad und vielleicht auch der elektrische Zustand der Luft üben ohne Zweifel bedeutende Einflüsse auf die gemütliche wie auf die intellektuelle Empfänglichkeit aus, teils unmittelbar, teils erst infolge davon, daß sich die Lebensart der Menschen in sehr mannigfaltiger Weise nach ihnen modifiziert (in Rücksicht der Nahrung, Kleidung, Bewegung in frischer Luft und dergl.), aber es fehlt bis jetzt noch fast gänzlich an zuverlässigen Beobachtungen über die Art und Größe ihrer Wirksamkeit.

abwechselnden Ermattung, welche gewöhnlich durch die Entwickelung der Pubertät herbeigeführt werden, so wie anderseits in der gemütlichen Stumpfheit, welche zur Zeit starken Wachstums einzutreten pflegt. In diesen Perioden des Übergewichts der organischen Entwickelung bleibt dem Erzieher nichts übrig, als bei sorgfältiger Überwachung des Zöglings und äußerer Festigkeit des Benehmens seine Ansprüche an ihn geduldig herabzustimmen; insbesondere üben Versuche einer tieferen Einwirkung auf das Gemüt in solcher Zeit leicht einen schädlichen Einfluß aus oder bleiben ohne allen Erfolg.

Kehren wir jetzt zu dem vorher aufgestellten Begriffe des Gemütes zurück, so ergiebt sich leicht die Stellung, welche der Gemütsbildung zur Erziehung im ganzen und zu deren einzelnen Teilen zukommt. Da nämlich das Gemütsleben die Gefühle, Interessen und Willensthätigkeiten umfaßt, deren eigentümliche Art der gegenseitigen Unterordnung und des Zusammenwirkens Gesinnung und Charakter des Menschen bestimmt, so liegt am Tage, daß die Entwickelung desselben entweder mit dem Gesamtzwecke der Erziehung völlig zusammenfällt oder doch den wesentlichsten Teil dieses Zweckes ausmacht. In der That läßt es sich nicht bezweifeln, daß die Lösung der drei sittlichen Aufgaben, die wir kennen gelernt haben, zunächst nur von den Faktoren des Gemütslebens erwartet werden kann; denn auf diesen beruht ebenso die Beherrschung des gesamten inneren Lebens durch den Willen in Gemäßheit zur Einsicht, wie das Wohlwollen, das als Gesinnung aus einer Summe gleichartiger Gefühle entspringt und die Interessen, welche sich allmählich zu bleibenden Zielpunkten des Strebens gestalten sollen. Laufen demnach alle Fäden des Erziehungsgeschäftes in der Gemütsbildung als ihrem gemeinsamen Mittelpunkte zusammen, so folgt, daß die Entwickelung der Intelligenz ebenso wie die Kultur des sinnlichen Vorstellungskreises sich jener unterzuordnen hat und ihr dienstbar werden muß. Da sich jedoch später zeigen wird (vgl. auch §. 6) daß die Bildung der Intelligenz in mehrfacher Beziehung von unmittelbarem Einfluß auf die Erreichung des Erziehungszweckes ist und einen selbständigen Beitrag zu ihr zu liefern hat, so wird — zumal bei der wesentlichen Ver-

schiedenheit der Erscheinungen, welche dem Gemütsleben und derer, welche der Intelligenz angehören — jene ethische Unterordnung der intellektuellen Bildung unter die des Gemütes uns nicht veranlassen dürfen, die erstere als einen Teil der letzteren hinzustellen und zu behandeln. Das Verhältnis beider zu einander steht vielmehr so, daß die Entwickelung der Intelligenz dasjenige weiter fortzuführen, zu vertiefen und zu ergänzen hat, wozu die Gemütsbildung die Grundlage baut, was sie aber allein und als solche nicht zur Vollendung zu bringen vermag.

Tritt die Gemütsbildung auf diese Weise getrennt auf von der Bildung der Intelligenz, so daß jene nicht die ganze Erziehung selbst umfaßt, sondern nur den wesentlichsten Teil derselben ausmacht, so soll und darf doch diese Trennung keineswegs die Bedeutung haben, in welcher es sonst allgemein gebräuchlich war, Erziehung (im engeren Sinne) und Unterricht einander zu koordinieren und also entgegenzusetzen — eine Entgegensetzung, die in der theoretischen Pädagogik eine noch immer nicht ganz beseitigte Begriffsverwirrung und in der pädagogischen Praxis viele vergebliche Anstrengungen und Täuschungen verschuldet hat. Daß ein solcher Gegensatz in der Natur der Sache ganz und gar nicht begründet ist, geht schon daraus hervor, daß kein Versuch zur Erweckung und Belebung des Gemütes denkbar ist, durch welchen der Zögling nicht zugleich wenigstens mittelbar Neues an sich und andern erführe und also belehrt würde, und daß anderseits kein Unterrichtsgegenstand alle gemütsbildenden Elemente ausschließt, während mehrere von ihnen ganz vorzugsweise auf das Gemüt zu wirken geeignet und bestimmt sind. Indem wir nun im obigen uns zwar für eine getrennte theoretische Behandlung der gemütlichen und der intellektuellen Bildung entschieden, zugleich aber der letzteren die Bestimmung zugewiesen haben, zum Abschluß und zur Vollendung zu bringen, was jene angefangen hat, haben wir nicht nur keinen Gegensatz gemacht zwischen Gemüts- und Verstandesbildung (Erziehung und Unterricht), sondern vielmehr die Untrennbarkeit und den notwendigen inneren Zusammenhang beider behauptet.

Legen wir uns jetzt die Frage vor, welche Aufgabe der Gemütsbildung zufalle, wenn wir sie nach dem vorhin aufgestellten Begriffe des Gemütes für sich allein und abgesondert von der Entwickelung der Intelligenz als solcher ins Auge fassen, so werden wir vor allem auf den Erziehungszweck selbst zurückblicken müssen. Dieser bestand darin, dem werdenden Menschen eine sittliche Gestaltung seines inneren Lebens zu sichern. Dies schloß drei Hauptaufgaben in sich, nämlich die innere Freiheit als Aufgabe für das Individuum als solches, die Gesinnung des Wohlwollens als Aufgabe für die Gestaltung seiner persönlichen Verhältnisse zu Andern, endlich die Hingebung an die wesentlichen Interessen des Menschen als Aufgabe für die Gestaltung seines Verhältnisses zur menschlichen Gesellschaft und zu deren Entwickelung überhaupt.

Was die zweite und dritte dieser Aufgaben betrifft, so ergiebt sich aus dem Begriffe des Gemütes unmittelbar, daß deren Lösung ganz und gar der Gemütsbildung angehört — mit der einzigen Ausnahme, daß die Erzeugung und Befestigung des intellektuellen Interesses, dessen Ausbreitung und Tiefe wesentlich von dem Bildungsgrade der Intelligenz selbst, wenn nicht allein, doch wesentlich mit abhängt, nicht der Gemütsbildung, sondern nur der Kultur der Intelligenz als Aufgabe zugewiesen werden kann. Das ethische, ästhetische und religiöse Interesse nämlich, nicht direkt durch Unterricht allein mitteilbar, lassen sich zu einer verhältnismäßig großen Intensität entwickeln, auch ohne entsprechende Tiefe der Erkenntnis des Gegenstandes, auf welchen sie gerichtet sind, obgleich der Grad der intellektuellen Bildung des Menschen im ganzen von bedeutendem Einflusse auf die eigentümliche Gestaltung ist, welche diese Interessen bei ihm annehmen; die Intensität des intellektuellen Interesses dagegen wächst fast immer in demselben Verhältnis mit der intellektuellen Bildung selbst und ist von dieser unmittelbar abhängig.

Was die Gemütsbildung für die erste Aufgabe, für die Entwickelung der inneren Freiheit zu leisten vermöge, ergiebt sich leicht aus folgender Betrachtung. Interesse und Willensthätigkeit des

Kindes sind ursprünglich allein auf das sinnlich Angenehme gerichtet. Die sinnliche Welt allein ist ihm bekannt, obwohl auch diese erst in beschränkter Weise; es sieht in ihr anfangs keinen Zusammenhang, sondern nur eine Menge von Einzeldingen, deren einige seine Begierde erwecken oder durch ihre sinnlichen Eigenschaften ein Lustgefühl in ihm erregen, während es sich von anderen abgestoßen findet, von ihnen in Furcht gesetzt oder auch gleichgültig gelassen wird. Alle Werturteile, die es fällt, richten sich anfangs nur nach diesen rein subjektiven sinnlichen Eindrücken, alle Willensakte werden durch sie bestimmt. Dieses Verhältnis vollständig dahin zu ändern, daß der Wille von seiner Unterthänigkeit gegen die sinnliche Begierde befreit und so discipliniert werde, daß er die Energie erhalte, dem jedesmal als richtig erkannten Werturteile im Handeln zu folgen, dies ist es, was zunächst als notwendig erscheint und von seiten der Gemütsbildung für die innere Freiheit zu leisten ist. Nächstdem wird sie die Gesinnung des Wohlwollens zu pflanzen, endlich das ethische, ästhetische und religiöse Interesse zu entwickeln haben.

Aus dieser näheren Bestimmung der Aufgabe, welche durch die Gemütsbildung gelöst werden soll, geht hervor, daß sich eine negative und eine positive Seite derselben unterscheiden läßt.*) Die positive Seite der Gemütsbildung nämlich strebt, die Gesinnung des Wohlwollens und die höheren Interessen im Menschen zu wecken, dann sie zu befestigen, zu stärken und rein zu erhalten, endlich sie gehörig miteinander zu verflechten, in ihre richtigen gegenseitigen Verhältnisse zu setzen und sie bis in ihre feineren Nüancen auszuarbeiten. Die negative Seite sucht alles das fern zu halten, was diesen Bemühungen entgegensteht: sie sucht teils zu verhüten, daß falsche Wertbestimmungen und Neigungen sich bilden, teils sie zu verdrängen und zu unterdrücken, wenn sie sich gebildet haben, namentlich wenn sie sich in der Form übler Gewohnheiten fixieren oder zu fixieren drohen. Hauptsächlich seit Rousseau und infolge seiner

*) Gegenwirkung und Unterstützung bei Schleiermacher, obwohl diese Begriffe den hier aufgestellten nicht vollkommen entsprechen.

Autorität hat sich die Ansicht geltend gemacht, daß der Erzieher seine Wirksamkeit fast ganz auf diese negative Seite einzuschränken, daß er fast nur verhütend und schonend sich gegen den Zögling zu verhalten habe, weil die Natur des Kindes an sich gut, es immer von selbst zum guten führe, wenn man sie für sich gewähren lasse und nur vor verderblichen Einflüssen bewahre. So manches Wahre in diesem Grundsatze einer im Innersten verdorbenen Gesellschaft gegenüber liegt, so wahr zeigt es sich auf der andern Seite durch Theorie und Erfahrung, daß das Kind durch sich selbst und ohne positives Eingreifen der Erwachsenen in seine Entwickelung sich nicht zu der Klarheit, Festigkeit, Reinheit und Ausbreitung der höheren Interessen emporzuarbeiten im stande ist, welche die sittliche Lebensaufgabe von dem Menschen fordert. Richtig ist es allerdings, daß namentlich in der ersten Periode des Lebens die negative Seite der Gemütsbildung im allgemeinen ein Übergewicht über die positive haben muß, was jedoch nur darin seinen Grund hat, daß das Kind für die höheren Interessen in den ersten Lebensjahren noch unzugänglich ist, weil es, ganz in seiner Empfindungswelt befangen, jene noch nicht einmal zu verstehen vermag, und seine frühesten inneren Zustände für uns überhaupt so viel dunkles und rätselhaftes haben, daß jeder Versuch zu positiv erziehender Einwirkung ein blindes, seines Erfolges ungewisses Handeln sein würde. Die ganze negative Seite ist aber an sich bloß von propädeutischer Bedeutung, sie soll den Weg bahnen und den Erfolg sichern für die positive Einwirkung. Sobald diese möglich ist, soll jene nie mehr allein ausgeübt, sondern vielmehr immer inniger mit ihr verbunden werden, um nach und nach immer mehr vor ihr in den Hintergrund zu treten, bis sie zuletzt ganz unmerklich wird. Es ist der Zweck der negativen Einwirkung, sich selbst im Laufe der Zeit allmählich immer überflüssiger und entbehrlicher zu machen, da der Zögling immer leichter lenksam wird durch eigene sittliche Motive, je mehr es der positiven Gemütsbildung gelingt, die höheren Interessen in ihm zu befestigen und auszubreiten, bis er, zuletzt nur noch an den feinsten Fäden seines Gemütes vom Erzieher fortgeleitet, endlich zur Selbstbestim-

mung reif, ganz von ihm freigelassen und der Welt selbständig gegenübergestellt wird.

§. 11.

Das Verhältnis der negativen und positiven Seite der Gemütsbildung beachtend, haben wir jetzt die erstere als die frühere und Bahn brechende näher ins Auge zu fassen. Ihre Aufgabe besteht darin, alles dasjenige dauernd zu beseitigen, was der positiven Gemütsbildung hindernd in den Weg treten kann und die Empfänglichkeit für diese herbeizuführen und zu erhalten. Dies zu erreichen giebt es je nach der Verschiedenheit der eintretenden Fälle zwei wesentlich verschiedene Mittel, die Zucht und die Regierung*). Beide unterscheiden sich voneinander vor allem dadurch, daß die erstere sich dem Zöglinge als äußere Macht sogleich ankündigt und gegenüberstellt, welche seinem Handeln ohne Rücksicht auf Gewohnheit und Neigung bestimmte Schranken zieht, deren Überschreitung entweder gehindert oder gestraft wird; die letztere dagegen, wo sie überhaupt dem Kinde bemerkbar wird, nie als Zwangsgewalt erscheint, sondern nur als innere zum Gehorsam verpflichtende Macht gefühlt wird, durch welche die inneren und äußeren Thätigkeiten des Kindes bald von ihrer bisherigen Bahn abgelenkt und auf eine andere gebracht, bald in ihrer Bahn erhalten werden, wenn sie von ihr abzuweichen suchen. Man sieht sogleich, daß die rauhere Zucht,

*) Daß ich im folgenden die Bedeutung und pädagogische Stellung dieser beiden Begriffe im Vergleich zu der von Herbart ihnen beigelegten umgekehrt habe, kommt daher, daß der gewöhnliche Sprachgebrauch dies zu verlangen schien, dem zufolge Zucht, Züchtigung, Zuchtlosigkeit etc. mit dem äußeren Ordnunghalten in nächster Beziehung stehen, alle Macht und Thätigkeit des Regierens dagegen sich nicht sowohl auf äußere Gewalt als auf die im Innern der Regierten selbst herangebildeten sittlichen Kräfte gründet. Nicht dadurch, daß sie Druck empfinden läßt, sondern dadurch, daß sie die sittliche Entwickelung der Kräfte schützt, leitet und unterstützt, ist die Regierung charakterisiert.

welche selbst harte Eingriffe in das Gemüt nicht scheut, wo sie sich nötig machen, teils die freie Thätigkeit einschränkend, um schädliches zu verhüten, teils sie kräftig zurücktreibend, um die gezogenen Schranken achten zu lehren, mehr dem Zwecke des äußeren Ordnunghaltens dient, die sanftere und mildere Regierung dagegen äußerlich oft wenig bemerkbar und hauptsächlich durch die Kraft des bereits entwickelten Gewissens gestützt, mehr der positiven Gemütsbildung zugewendet ist und ihr entgegenführt. Die Zucht gehört ausschließlicher der negativen Seite an als die Regierung; daher muß die Erziehung aus den vorhin angeführten Gründen zuerst jene vor dieser hervortreten lassen, während sich schon in den späteren Kinderjahren dieses Verhältnis völlig umkehren muß, wenn der Erzieher bis dahin umsichtig genug verfahren ist und nicht mit zu großen Hindernissen zu kämpfen hatte. Es gilt demnach von der verhältnismäßigen Anwendung und Verteilung dieser beiden ganz dasselbe, was vorhin über das Verhältnis der negativen und positiven Gemütsbildung selbst zu einander bemerkt wurde. Die Regierung kann auch die mittlere und letzte Periode der Erziehung nicht entbehren, aber die Zucht muß aus ihnen wo möglich ganz verschwinden, d. h. es dürfen sich der Regierung des Zöglings vermittels der bereits emporgewachsenen höheren Interessen keine Widerstände mehr entgegenstellen, die nicht auf dem Boden des Gemütes selbst sich überwinden ließen.

Was durch die Zucht erreicht werden soll, ist zunächst und hauptsächlich die zum Zwecke der Sittlichkeit unumgänglich notwendige Freiheit des Willens von der Knechtschaft der sinnlichen Antriebe. Zwar bleibt diese Freiheit immer eine bloß relative, weil die Macht des sinnlichen Bedürfnisses unter Umständen unüberwindlich werden kann, aber deshalb ist es nur um so unerläßlicher, die Energie des Willens der Sinnlichkeit gegenüber so weit auszubilden, daß jener Fall der Unüberwindlichkeit nur noch als äußerster Notfall betrachtet werden kann. Ohne die Zucht läßt sich dies nicht erreichen oder wenigstens nicht so erreichen, daß der Sittlichkeit dadurch vorgearbeitet wird, weil sich das Kind ursprünglich nicht im

Besitze höherer Interessen befindet, an denen sich die Begierde brechen könnte; würde sie aber aus einem Motive der Klugheit vom Kinde momentan überwunden, so wäre dies eine Art der Selbstbeherrschung, die eine nur scheinbare Befreiung von der Macht der Sinnlichkeit herbeiführen, in der That aber ihr unterthänig machen müßte. Die Zucht durch die Regierung zu ersetzen würde ein vergeblicher Versuch sein, weil das Kind in der Zeit, in welcher jene beginnen muß, teils für die Regierung dem Erzieher noch keine hinreichenden Anknüpfungspunkte darbietet, teils für ihn überhaupt noch nicht durchsichtig genug ist — denn der Anfang der Zucht kann schon in den ersten Wochen nach der Geburt gemacht werden.

Soll es dem Menschen möglich sein, in späterer Zeit sein Wollen und Handeln seiner Einsicht in den Wert und Unwert desselben gemäß einzurichten, so müssen die sinnlichen Gegenstände vorher für ihn die Unwiderstehlichkeit verloren haben, die sie für das Kind besitzen. Dies ist nur dadurch möglich, daß dem Willen des Kindes äußere Schranken gezogen und nötigenfalls auch mit zwingender Gewalt als unverbrüchlich aufrecht gehalten werden: hierin liegt die psychologische Notwendigkeit und die ethische Rechtfertigung der Zucht selbst und alles dessen, was als unvermeidliche Konsequenz derselben erscheint. Wir können hierbei nicht mit Schleiermacher (Erziehungslehre p. 71 ff. Vergl. p. 598 und 732 f.) die Frage aufwerfen, wie es die Erziehung verantworten könne, daß sie eine Lebenszeit der andern aufopfere, und noch weniger könnten wir besonders mit Rücksicht auf die nicht selten ernste und rauhe Zucht mit seiner Antwort uns befriedigen, daß der Zögling selbst bei wachsender Einsicht die ihm erteilte Erziehung billige (was vielleicht in den meisten Fällen nicht wahr ist) und daß diese anfangs im Spiele, später durch die bewußte Entwickelung und Übung seiner Fähigkeiten dem Kinde selbst Befriedigung gewähre. Auch wenn die Erziehung eine solche Befriedigung nicht gäbe, würde sie dennoch sittlich gerechtfertigt sein. Die ganze Schwierigkeit ist eine bloß scheinbare und löst sich einfach dadurch, daß alles dasjenige unbedingte Pflicht ist, durch dessen Unterlassung die Erhaltung der erwor-

denen sittlichen Bildung der Menschheit oder deren Steigerung unmöglich werden würde. Überdies ist jeder, der einen Zweck erreichen will, genötigt, beim Gebrauche der Mittel eine Zeit des Lebens einer andern aufzuopfern. Die einzig möglichen Mittel zu sittlichen Zwecken können nie einem sittlichen Tadel unterliegen, außer insofern es sich eben bezweifeln läßt, ob sie in der That die einzig möglichen sind. Es ist eine tadelnswerte Weichlichkeit der sittlichen Gesinnung, keinen Teil der Annehmlichkeiten einer gewissen Lebensperiode aufopfern zu wollen um sittlicher Zwecke willen, deren Erreichung freilich ungewiß ist, weil sie sich erst in der Zukunft zeigen kann.

Was die Zucht will, ist der Gehorsam und zwar der strenge unbedingte Gehorsam, aber nicht um seiner selbst willen, sondern um des Kindes willen, damit dieses dadurch seiner selbst Herr werde, sich selbst in die Gewalt bekomme. Glücklicherweise sorgt die Natur von selbst in vielen Fällen dadurch für die Zucht, daß der Erwachsene nicht leicht Zeit und Lust behält, dem Kinde unaufhörlich dienstbar zu sein und sich deshalb um seiner eigenen Ruhe oder seiner Geschäfte willen vielfach genötigt sieht, dem Treiben des Kindes bestimmte Schranken zu ziehen und auf deren Beobachtung zu dringen. Steht namentlich ein Erwachsener mehreren Kindern gegenüber, so würde für ihn ohne die Hülfe der Zucht das Leben sehr bald unerträglich werden. Es bestätigt sich hier aufs neue die früher gemachte Bemerkung, daß glänzende äußere Verhältnisse meistens weit ungünstigere Bedingungen für die sittliche Erziehung darbieten als selbst ärmliche; sie erschweren die Strenge und Konsequenz der Zucht, die sich in armen, zahlreichen Familien durch Mangel an Zeit und Nachgiebigkeit häufig von selbst macht, und erdrücken dadurch den Keim des sittlichen Charakters. Wo die äußeren Verhältnisse die Befriedigung fast eines jeden Wunsches möglich machen, wo viele Menschen um ein Kind beschäftigt sind, von denen sicher wenigstens einer gewährt, was die andern versagen, wo man nur darauf bedacht ist, das Kind für den Augenblick freundlich und heiter zu erhalten, da kann es seine Begierden nicht unterordnen lernen unter eine höhere Macht, denn es entgeht ihm ganz die Erfahrung, daß es eine solche

Macht giebt, die schlechthin Unterordnung verlangt, und es unterliegt deshalb in der Folge dem zufälligen Spiele der sinnlichen Begierden und deren innerem Zwiespalt.

Nach dem vorhin für die Zucht aufgestellten Gesichtspunkte darf der Erzieher auf den Gehorsam des Kindes nicht um seiner eigenen Bequemlichkeit willen dringen, so heilsam es an sich auch ist, daß wenigstens dies da geschieht, wo sonst gänzliche Zuchtlosigkeit einreißen würde. Ebensowenig darf die Freude an seiner Macht über den Zögling und an dessen williger oder unwilliger Folgsamkeit gegen sie bei ihm zum Motiv werden; er läuft sonst Gefahr, die Entwickelung der Selbstthätigkeit und Eigentümlichkeit des Kindes zu erdrücken. Die Lust des Befehlens darf für ihn keinen Reiz haben, denn das Kind soll von ihm nicht so gegängelt und eingeengt werden, daß es **nur** dasjenige thut, wozu es angewiesen worden ist oder die Erlaubnis erhalten hat, daß es nichts vorzunehmen wagt, ohne vorher zu fragen, ob es auch dürfe, sondern es ist für die früheren Kinderjahre durchaus hinreichend, wenn es willig und gewissenhaft ausführt, was ihm befohlen, und unterläßt, was ihm verboten wurde. Es stehen sich in dieser Rücksicht zwei Erziehungsweisen gegenüber, die man als die servile und die liberale unterscheiden kann. Die eine charakterisiert sich durch zu strenge, die andere durch zu laxe Zucht; die eine sieht in der ängstlichen, maschinenmäßigen Folgsamkeit des Zöglings, die andere in seiner rücksichtslosen Selbständigkeit und trotzigen Unbeugsamkeit durch äußere Widerwärtigkeiten einen Beweis für das Gelingen der Erziehung; die eine erschwert ihm bisweilen absichtlich den Gehorsam und läßt ihn einen Druck fühlen, der nicht in den Verhältnissen liegt, sondern nur um seiner selbst willen auferlegt wird, um den Willen desto sicherer und vollständiger zu brechen, die andere läßt ihn nur an den Hindernissen sich abarbeiten, die sich von selbst darbieten, übersieht aber gern, wo Mut, Kraft oder Geschicklichkeit sich gezeigt haben, hier und da eine Unfolgsamkeit oder Nachlässigkeit gegen das Ansehen des Gebotes oder Verbotes. Die servile Erziehung vermag im besten Falle nur eine Reihe von guten, unverbrüchlichen Gewohnheiten zu

erzeugen, die dann selbst abgesehen davon, daß sie nur Mittel zur Sittlichkeit, nicht diese selbst sind, den Menschen bei außergewöhnlichen Fällen im Stiche lassen und ratloser Unentschlossenheit preisgeben. Sie stellt ferner den Gehorsam des Zöglings auf gefährliche Proben, verscheucht sein offenes Zutrauen zum Erzieher und stellt dadurch eine der wesentlichsten Bedingungen für das Gelingen des Erziehungswerkes in Frage. Sie läuft endlich Gefahr, schlechte Motive dem Kinde einzupflanzen, hauptsächlich das der Furcht, welche bei kräftigeren Naturen den Charakter leicht bis zur Scheinheiligkeit und Niederträchtigkeit verdirbt, bei schwächlichen aber eine gänzliche Unfähigkeit zu eigener Überlegung und blinde Fügsamkeit gegen die jedesmal herrschende Gewalt hervorbringt, für die selbst die Unterschiede von gut und böse, von recht und unrecht verschwinden. Die liberale Erziehung schwächt leicht die Autorität des Erziehers, setzt dadurch das Ansehen des Gesetzes überhaupt herab und wird zu einem Systeme moralischer Abhärtung: Roheit und Rücksichtslosigkeit, welche mit starrem Trotz oder wohl gar mit übermütigem Lachen und triumphierender Überlegenheit den Schmerz der gerechten Strafe ohne innern Vorwurf erträgt, sind die Folge derselben. Die schlecht verborgene Freude des Erziehers über die jede Ordnung verletzenden sogenannten Geniestreiche des Zöglings ermutigt anfangs den dreister und dreister sich hervorwagenden Ungehorsam; die möglichst ausgedehnte Mitteilung der Gründe jedes Befehles oder Verbotes begründet frühzeitig den Glauben des Kindes an seine eigene geistige Überlegenheit und lehrt es den Ungehorsam bei sich selbst rechtfertigen: so bleibt in der Hand des Erziehers bald nur noch eine äußere Gewalt zurück, mit der nichts mehr anzufangen ist, wenn die innere Macht über das Gemüt des Zöglings ihm entfallen ist, und dieser zeigt sich in der Folge stumpf und unempfänglich für das, was eine tiefere Gefühlsbildung herbeizuführen bestimmt ist, die zarteren Lebensverhältnisse bleiben ihm unverständlich und es ist noch ein Glück, wenn endlich das Leben ihn in eine harte Schule nimmt und seinen Übermut an feste Schranken stoßen läßt, die ihn zur Besinnung auf sich selbst zurücktreiben oder wenigstens zu äußerer Nachgiebigkeit zwingen.

Das rechte Maß zwischen diesen beiden Extremen zu bezeichnen kann folgendes dienen. Daß die Zucht streng und durchgängig konsequent sein müsse, folgt unmittelbar aus ihrem Zwecke selbst. Nachgiebigkeit und Inkonsequenz lernt das Kind schon in sehr früher Zeit benutzen und vermittels derselben durch Geschrei, Mißlaune und tausend kleine Quälereien den Erzieher regieren, wodurch dann nicht allein seine äußere, sondern (was weit schlimmer ist) auch seine innere Macht beeinträchtigt wird. Die Konsequenz ist deshalb auch da festzuhalten, wo sie keinen direkten Nutzen zu gewähren scheint. Je kleiner und unverständiger noch das Kind, desto notwendiger ist sie. Macht sich durch veränderte Umstände eine Abänderung des Gebotes nötig, so muß sie mit Vorsicht geschehen, damit sie weder als Schwäche noch als reine Willkür erscheine. Sie vor dem Zöglinge zu motivieren, ist selten ratsam*), teils weil das durch Gründe nicht motivierte Ansehen des Erziehers und das Vertrauen zu ihm dadurch leicht in seiner Unmittelbarkeit gestört und der Gedanke rege gemacht wird, es in Zukunft überhaupt nur bedingungsweise zuzugestehen, teils weil der Erzieher später in anderen Fällen, in denen er die Gründe verschweigen zu müssen glaubt, vom Kinde leicht als hart, willkürlich oder gar als unverständig beurteilt wird. Die strenge Handhabung der Zucht kann durch eintretende Krankheitsfälle bedeutend erschwert werden. Länger dauernde Schwäche und Verstimmung des Kindes werden dem geschickten Erzieher zwar keine augenfälligen Inkonsequenzen abnötigen, aber sie können allerdings zeitweise eine nachsichtigere Behandlung erforderlich machen, als wünschenswert ist. Hierin liegt jedoch nur ein Grund mehr für strenge Zucht in gesunden Tagen — nur darf man Strenge nicht

*) Der entgegengesetzten Tendenz der Jetztzeit und ihrer laxen Zucht gegenüber erscheint es sogar als gerechtfertigt, daß Curtmann (die Schule und das Leben. 2 Aufl. p. 153) allgemein sagt: „Falsche Maßregeln wage ich alle zu nennen, welche den Gehorsam gegen das Gesetz nicht als Gehorsam, sondern als Überzeugung einführen wollen; denn der Gehorsam muß der Überzeugung vorangehen." Individualität und Lebensalter machen natürlich hierbei einen wesentlichen Unterschied.

mit rauhem oder finsterem Wesen verwechseln, durch welche das Kind eingeschüchtert und verschlossen werden würde. Die auf das Kind wohlthätig wirkende Strenge besteht vielmehr darin, daß der Erzieher mit ruhiger Würde und, wo das Vergehen nicht den sittlichen Unwillen herausfordert, mit mildem Ernste jeder Verletzung eines ausdrücklichen Gebotes oder Verbotes ohne Unterschied bestimmt und seiner Macht gewiß entgegentritt.

Die Durchführung einer solchen ausnahmslosen Strenge, wie sie die allgemeine Pädagogik vorschreiben muß, bleibt indessen an die weitere Bedingung gebunden, daß nur das Nötige geboten und verboten, d. h. der Wille des Kindes immer so weit frei gegeben werde, als ohne Nachteil für Gesundheit, Gemüts- und Geistesbildung geschehen kann. Nur unter dieser Bedingung vermögen sich die Neigungen, Talente, Charaktereigentümlichkeiten unverschroben und rein nach dem natürlichen Maße der individuellen Kräfte zu entfalten; nur unter dieser Bedingung kann die innere Entwickelung des Zöglings — was für das Gedeihen der Erziehung in späterer Zeit und namentlich für die rechte Wirksamkeit der Regierung von so großer Wichtigkeit ist — dem Blicke des Erziehers vollständig offen bleiben. Jeder unnütze Eingriff in das Gemüt von seiten der Zucht stört mindestens die Ruhe desselben, vermindert die Leichtigkeit und Unbefangenheit in der Auffassung des sich Darbietenden, macht eine neue Orientierung nötig, trübt momentan die Stimmung und das Verhältnis zu demjenigen, von welchem die Störung ausging. Bleibt der Mensch in der Jugend zu sehr seinem Eigenwillen überlassen, so trägt sein Charakter gewöhnlich zwar vielfache Spuren von Roheit und Zufälligkeit an sich, aber er wird selten manieriert und leidet in der Regel an keinen so starken inneren Widersprüchen, als der Charakter desjenigen, der durch die Erziehung einer fortlaufenden Reihe von planmäßigen, unnützen Eingriffen ausgesetzt wurde; denn diese machen immer irre, wollen erst gleichsam verdaut sein, bevor sich Ruhe und Regelmäßigkeit im Ablaufe der innern Zustände wieder herstellen können, sie müssen sich mit den übrigen Faktoren des geistigen Lebens erst ins Gleichgewicht setzen.

Sie rauben dadurch Zeit und Kraft und drängen überdies die Entwickelung der Individualität in eine Richtung hinein, der sie innerlich widerstrebt. Dies ist der bestimmtere Sinn und das Richtige des in seiner Allgemeinheit oft mißbrauchten und von Rousseau selbst mißdeuteten Grundsatzes, daß man nur die Natur gewähren zu lassen und in ihrer Entwickelung nur zu schützen und zu unterstützen habe.

Am besten wird das richtige Maß und die rechte Art der Zucht dadurch bezeichnet, daß sie die Regierung möglichst früh vorbilden und in sie übergehen soll. Nur scheinbar wird der Gehorsam um seiner selbst willen von der Zucht gefordert, in der That wird er es nur, weil er die notwendige Grundlage der Sittlichkeit, insbesondere der Bildung zur inneren Freiheit ist, wie sich oben gezeigt hat. Deshalb ist es nichts weniger als gleichgültig, durch welche Mittel er von der Zucht herbeigeführt wird, und wie sich der Zögling selbst innerlich zu diesen Mitteln verhält, wie er sie ansieht und aufnimmt, ob als äußere zwingende Schranke, oder als gewissensverbindliche Grenze, die von der Ehrfurcht gebietenden Autorität und der vorsorgenden Liebe gezogen ist. Je nachdem das eine oder das andere vorwaltet — denn eine absolut feste Grenze zwischen beiden giebt es nicht und darf es nicht einmal geben — ist die Behandlung vorwiegend Zucht oder Regierung*). Soll jene so ausgeübt werden, daß sie in diese übergehe, so hat dies hiernach die Bedeutung, daß die äußeren Mittel zum Gehorsam so eingerichtet

---

*) Herbart (Allg. [Päd. p. 43 f. [Päd. Schr I. S. 350]) zieht nicht allein eine vollkommen scharfe Grenze zwischen beiden, sondern behauptet sogar, daß die eine von ihnen „nur Ordnung schaffen wolle", „daß sie keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen habe." Da indessen schon die Art und Weise, auf welche die natürlichen Bedürfnisse von Anfang an befriedigt werden, in die Gemütsbildung eingreift (S. §. 10), so liegt am Tage, daß es eine pädagogische Thätigkeit gar nicht geben dürfe, die keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hätte. Druck als solcher, dessen Zweck noch dazu nur in der Gegenwart läge (Umriß päd. Vorlesungen §. 42 [Päd. Schr. II. S. 524]) ist pädagogisch gar nicht zu rechtfertigen.

werden sollen, daß sie die innere Geneigtheit zu ihm aus sich selbst erzeugen. Daß und auf welche Art dies möglich sei, ergiebt sich leicht aus der psychologischen Entstehungsweise der sittlichen Gefühle. Das Gefühl der Autorität nämlich entsteht beim Kinde durch den mächtigen Einfluß, den der Erwachsene auf den Verlauf seines leiblichen und geistigen Lebens ausübt, es wird befestigt durch die zunächst bloß äußere Gewöhnung desselben, die Schranken und Richtungen als normgebend zu betrachten, die der Erwachsene seinem Willen vorzeichnet. Je tiefere Wurzeln dieses Gefühl schlägt, desto mehr wird nicht allein die Zwangsgewalt entbehrlich, sondern desto mehr tritt auch jeder Gedanke an die Schrecken, die ihr zu Gebote stehen, beim Kinde selbst in den Hintergrund und es wird mehr und mehr regierbar durch sein eigenes Gefühl von der geistigen und sittlichen Überlegenheit des Erziehers. Dahin zu führen, ist die Bestimmung der Zucht, für welche das Maß und die Art der Ausübung eben in dieser Bestimmung gegeben ist. Daß neben der Erweckung des Gefühles der Autorität auch das der Liebe zum Erzieher gepflanzt und gepflegt werden muß, um jenen Zweck zu erreichen, bedarf keiner ausführlichen Auseinandersetzung. Es geschieht dies hauptsächlich durch die lebendige Äußerung der Teilnahme in Wort, That und Blick, die dem Kinde gezeigt wird, und durch die freundlich entgegenkommende Fürsorge für seine Bedürfnisse und Freuden. Wird durch das Letztere zunächst auch noch nicht ein freistehendes Wohlwollen, sondern nur eine persönliche Anhänglichkeit an den Erzieher begründet, die sich aus Mitgefühl, Abhängigkeit und Dankbarkeit zusammensetzt, so wird doch das rein sittliche Gefühl des freien Wohlwollens dadurch vorgebildet und erhält eine Grundlage, auf der es erwachsen kann. Ebenso wird durch das Gefühl der Autorität zunächst die Sicherheit und Willigkeit des Gehorsams gegen eine bestehende Ordnung und durch diesen für die Sittlichkeit selbst der wesentliche Fortschritt gewonnen, daß sich das Kind als Glied eines größeren Ganzen, der Familie, oder der Schule fühlen lernt, das von einer solchen allgemeingültigen, unverbrüchlichen Ordnung beherrscht, diese selbst nicht als drückende, willkürlich auferlegte

Last, sondern als ein Gesetz von höherer geistiger Würde den sinnlichen Begierden gegenüber erscheinen läßt. Es ergiebt sich daraus für die Zucht, daß sie, um der Regierung vorzuarbeiten, dem Eigenwillen nicht willkürliche Schranken ziehen, sondern ganz besonders darauf gerichtet sein muß, die in den sittlichen Gemeinschaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten und sich ohne Frage in sie fügen zu lehren. An dieser ganz hauptsächlich soll sich die Gewalt seiner Begierden brechen.

Sind die Autorität des Erziehers und die Liebe zu ihm hinreichend erstarkt, so hat er die Mittel in der Hand, das Kind zu regieren. Der erste wesentliche Schritt zur Gemütsbildung ist geschehen, aber es bedarf dann der unermüdlichsten Aufmerksamkeit und der sorgsamsten Vorsicht, um von dem Erworbenen nichts wieder zu verlieren und um es vollständig zu benutzen. Die Regierung wirkt sanfter und sicherer als die Zucht durch den Verbündeten, den der Erzieher im Herzen des Kindes selbst gewonnen hat, durch das auf die Gefühle der Autorität und Liebe gegründete Gewissen; aber sie ist in demselben Maße auch schwieriger als jene, denn sie setzt eine genauere Kenntnis von allen Nüancen der Gemütslagen und von den Verhältnissen der Stärke unter den Motiven voraus, von denen das Kind bewegt wird. Die Grenzen der Regierung bestimmen sich ebenso wie die der Zucht hauptsächlich dadurch, daß es Pflicht ist, die Individualität in der Eigentümlichkeit ihrer Entwickelung möglichst zu schonen. Nicht zum Spiegelbilde des Erziehers soll der Zögling gemacht, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seine eigene Lebensgestalt aus sich herauszuarbeiten; zu bewirken, daß diese den sittlichen Forderungen allseitig zu genügen strebe und so weit als möglich entspreche, ist allein die Aufgabe des Erziehers. Er muß deshalb den Zögling auf eigene Hand Erfahrungen machen und sich versuchen lassen an Personen und Sachen — denn solche Erfahrungen wirken stärker und nachhaltiger, als künstlich herbeigeführte oder fremde erzählte —, er muß die aufkeimenden Talente und Neigungen nicht nach seinem Belieben in ihrer Richtung verändern und umstimmen, die eigentümliche Färbung der Begriffe

und ihrer Kombinationen zu Urteilen und Schlüssen nicht verwischen wollen. Nur schädliche Erfahrungen sollen durch die Regierung abgewendet und wichtige, die dem Zöglinge sonst entgehen, oder von ihm unrichtig oder oberflächlich aufgefaßt werden würden, sollen durch sie herbeigeführt und dem Verständnis näher gebracht werden; es sollen die Talente und Neigungen nur von übermäßigen Umwegen und gefährlichen Abwegen in ihrer Ausbildung durch sie bewahrt bleiben und die geeignete Unterstützung von ihr erfahren; es soll den Begriffen, Urteilen, Schlüssen die nötige Berichtigung, Abklärung und Erweiterung durch sie zu teil werden. Es ergiebt sich hieraus, daß die Regierung hauptsächlich verhütend und unterstützend, die Zucht dagegen hauptsächlich verhütend und gegenwirkend sich äußert, und eben darin tritt der mehr positiv gemütsbildende Charakter jener im Vergleich zu dem mehr negativen der Zucht deutlich zu tage.

Menschen von außen zu regieren, seien es Erwachsene oder Kinder, ist überall, im Staate wie in der Schule und im Hause nur dadurch möglich, daß man sich zum Herrn über dasjenige macht, was ihren Gedankenlauf in Bewegung setzt und ihre Handlungen bestimmt, über ihre Interessen und Neigungen. Dem Erwachsenen kann dies dem Kinde gegenüber im allgemeinen nicht schwer fallen, wenn er für die Erleichterung dieses Geschäftes durch die Erzeugung persönlicher Anhänglichkeit, durch die Gefühle der Autorität und Liebe hinreichend gesorgt hat. Die Schwierigkeit besteht nur darin, diese innere Macht über das Kind stets so zu gebrauchen, daß dadurch eine möglichst reine sittliche Entwickelung desselben herbeigeführt wird — eine Aufgabe, deren Lösung eben so vielfach durch die eigenen Neigungen des Kindes, als durch unzählige Einflüsse seiner Umgebung erschwert wird. Gegen diese verhütend und abwehrend zu wirken, ist die nächste Aufgabe der Regierung, und nur insofern sie dies thut, gehört sie in engster Verbindung mit der Zucht der negativen Seite der Gemütsbildung an; außerdem aber hat sie die positive Seite der letzteren durchgängig zu vermitteln. Die Erweckung und Pflege der Gesinnung des all-

gemeinen Wohlwollens und aller höheren Interessen geschieht nämlich teils durch bestimmte gesellige Gemeinschaften, in die sich der Mensch hineinlebt, teils durch besonderen Unterricht. Das Haus, die Schule, die Sprachgemeinschaft und von den Unterrichtsgegenständen die Geschichte, haben den ursprünglich eng begrenzten Kreis der persönlichen Teilnahme bis zum allgemeinen Wohlwollen zu erweitern, und das ethische Interesse an der Fortentwickelung der menschlichen Gesellschaft im ganzen wie im einzelnen zu pflegen; der Unterricht in den Künsten und der Religion in Verbindung mit entsprechender Bethätigung der Lehre durch das Leben, hat für die Geschmacksbildung und den religiösen Sinn zu sorgen; das intellektuelle Interesse soll von dem Unterrichte in den Gegenständen belebt werden, welche vorzugsweise der Bildung der Einsicht dienen. Alle diese Zwecke sind nur mit Hülfe der Regierung erreichbar, welche beim Unterrichte vor allem die Aufmerksamkeit wecken und lenken, in den geselligen Gemeinschaften aber den Sinn für die reine Auffassung und richtige sittliche Beurteilung der verschiedenen Lebensverhältnisse offen und wach erhalten muß, um alles Gefallen am Verkehrten oder Gemeinen auszuschließen. Demnach geht die Regierung mit ihrer Thätigkeit selbst über die Gemütsbildung hinaus, hat in die Entwickelung der Intelligenz überall leitend einzugreifen und kann daher zu keiner Zeit von der Erziehung entbehrt werden, am wenigsten, wo es die Vermittelung der höheren Interessen und der intellektuellen Bildung gilt.

Bevor wir zur Betrachtung der positiven Seite der Gemütsbildung und der Wirksamkeit der Regierung für sie übergehen, macht es sich nötig, die nächsten Objekte der Zucht und Regierung, insofern beide der negativen Seite angehören, und deren Behandlung genauer zu untersuchen; namentlich werden wir unter den Mitteln der Zucht die Strafe ins Auge zu fassen haben, unter den Mitteln der Regierung das Gewissen.

§. 12.

Als die unmittelbarsten Objekte der Zucht und Regierung haben wir schon früher die Begierden erkannt und zwar zunächst die sinnlichen, deren ungestümes Hervortreten beim kleinen Kinde eine psychologische Notwendigkeit ist, welche sich weder durch verhütende, noch durch gegenwirkende Maßregeln aufheben läßt[1]). Zwar zeigt sich in Rücksicht der Veranlassungen zu diesem Ungestüm und ihrer Häufigkeit ein wesentlicher Unterschied zwischen reizbaren und phlegmatischen Kindern, aber darin sind sie einander gleich, daß die Begierden, so oft sie bei ihnen auftreten, mit rücksichtsloser Heftigkeit ihre Befriedigung verlangen. Hier wird es zunächst wichtig, den praktischen Blick zu schärfen für die sichere Erkennung der Begierde. Es ist ein wesentlich anderer Laut, wenn das Kind aus wirklichem Bedürfnis oder aus Schmerz schreit, oder infolge eines Affektes, wie Trotz, Zorn, Ärger u. dergl. Allgemein notwendig ist es den Begierden gegenüber, daß man so oft als möglich ihrem Anwachsen bis zur Heftigkeit vorbeuge, was am besten durch richtige Gesundheitssorge geschieht. Werden insbesondere die natürlichen Bedürfnisse, sobald sie sich entschieden zu regen anfangen, immer mit Mäßigkeit befriedigt und geschieht diese Befriedigung schon von den ersten Tagen des Lebens an in einer möglichst festen periodischen Ordnung, so fügt sich das organische Leben leicht und gern in eine solche Regel und es wird durch die sich schnell feststellende Gewohnheit nicht allein das allgemeine ungestüme Auftreten der Begierden bedeutend gemäßigt, sondern auch eine schädliche Präponderanz einiger über die übrigen zweckmäßig verhütet.

---

[1]) Dies sollten Diejenigen bedenken, welche thöricht dahin zu wirken streben, daß das Kind überhaupt keine heftigen Begierden habe; das ist unvermeidlich; was erreicht werden kann und soll, ist allein die Fähigkeit sie zu beherrschen, sie zu verdrängen aus dem Bewußtsein, ihnen erst eine sekundäre Stelle einzuräumen. H. E.

Mit tiefem psychologischen Scharfblick hat schon Pestalozzi bemerkt, wie wichtig die Art und Weise ist, in welcher die natürlichen Bedürfnisse des Kindes von seinen ersten Lebenstagen an befriedigt werden. „Jede Unruhe", sagt er treffend, „die in diesem Zeitpunkte das vegetabilische Leben des Kindes stört, legt den Grund zur Belebung und Stärkung aller Reize und Ansprüche unserer sinnlichen tierischen Natur". „Wo die Mutter dem nach ihr schreienden Wiegenkinde oft und unregelmäßig mangelt und das im Gefühl des Bedürfnisses, das sie stillen sollte, unbehaglich liegende Kind oft und viel so lange warten muß, bis dieses Gefühl ihm Leiden, Not und Schmerz wird, da ist der Keim der bösen Unruhe und aller ihrer Folgen in ihm in einem hohen Grade entfaltet und belebt, und die also verspätete Befriedigung seiner Bedürfnisse ist dann nicht mehr geeignet die heiligen Keime der Liebe und des Vertrauens gegen die Mutter naturgemäß zu entfalten und zu beleben". „Die sinnliche Liebe und der sinnliche Glaube an die Mutter" macht es dem Kinde erst möglich sich zu erheben „zu einer menschlichen Liebe und zu einem menschlichen Glauben". Die Ruhe der regelmäßigen sinnlichen Befriedigung ist nicht minder wichtig für das sittliche wie für das leibliche Gedeihen des Kindes. Unruhe und Unregelmäßigkeit der Befriedigung erzeugen in ihm eine unnatürliche Gereiztheit und leiten seine Begierden auf gefährliche Wege. Wie die leiblichen Dispositionen stets auf das psychische Leben durch die Stimmung zurückwirken, so geschieht dies mit der größten Stärke natürlich beim kleinen Kinde, dessen ganzes geistiges Leben von der Entwickelung des Leibes noch beherrscht wird.

Wo die Gewöhnung an regelmäßige, periodische Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und die Gesundheitssorge überhaupt nicht ausreicht, um das Ungestüm der Begierden zu mäßigen, da gelingt dies im einzelnen Falle bisweilen durch[1]) Ablenkung der Aufmerk-

[1]) Entfernung des Gegenstandes der Begierde aus dem Gesichtskreise oder . . . C. H.

samkeit vom Gegenstande derselben. Dieses Mittel wirkt zwar nur für den Augenblick, aber ist gleichwohl von größerer Wichtigkeit, als es auf den ersten Blick zu sein scheint, denn das Kind wird dadurch — und hierauf kommt doch zunächst alles an — von der unmittelbaren Herrschaft seiner Sinnlichkeit momentan befreit und es wird damit die Anwendung desjenigen Mittels zur Beherrschung der Begierden vorgebildet, das auch späterhin für diesen Zweck sich höchst wirksam zeigt, nämlich die Veränderung der Richtung, die wir unserem Gedankenlaufe erteilen. Bedenklich freilich wäre es, wenn die Ablenkung der Aufmerksamkeit in der bezeichneten Absicht nur durch die unmittelbare Erregung einer anderen, nicht minder heftigen Begierde geschähe. Käme es nur darauf an, eine bestimmte Begierde nach diesem oder jenem Gegenstande zu zähmen, so möchte es sein; da es sich aber vielmehr darum handelt, das allgemeine Ungestüm der Begierden zu dämpfen, so zeigt sich die Unterdrückung der einen durch Erweckung einer anderen, nicht allein als unzweckmäßig, sondern sogar als schädlich. Am besten wird daher die Aufmerksamkeit abgelenkt durch Gegenstände, welche das Kind interessieren, ohne es bis zur Heftigkeit zu reizen, durch Gegenstände der Unterhaltung und des Spieles. Es gelingt dies beim Kinde in vielen Fällen ohne Mühe, weil seine Gemütsbewegungen nur geringe Tiefe und seine Vorstellungsreihen noch nicht genug Festigkeit der Verknüpfung besitzen, als daß sie nicht mit Leichtigkeit von einer eingeschobenen sinnlichen Wahrnehmung durchbrochen und auf einen anderen Weg geführt werden könnten, wenn diese ein unmittelbares Lustgefühl gewährt und die Stärke der zu verdrängenden Begierde nicht zu hoch angewachsen ist.

Zeigen sich die Mittel zur Verhütung eines leidenschaftlichen Ausbruches der Begierden als erfolglos, so bleibt nichts übrig, als eine äußere Schranke entgegenzusetzen; denn jede Begierde ohne Ausnahme muß im Verhältnis ihrer Heftigkeit und Rücksichtslosigkeit einen Druck erfahren, damit der Zögling sich ihrer aller Herr finde, wann er dieser Herrschaft bedarf, am Anfange seines selbständigeren Handelns als Jüngling, ja schon zu der Zeit des erwachenden Ge-

schlechtstriebes, der sonst leicht eine allgemein zerstörende Macht wird. Jener Druck richtet sich freilich nur gegen die Wildheit des äußeren Ausbruches, aber er verhindert doch zugleich, daß sich im Innern ein Ansatz zur Leidenschaft bilde, den die Erziehung unter keiner Form dulden darf, weil er die Freiheit der Überlegung und des Willens untergräbt und sich bei ungestörter Entfaltung bis zur Verderbnis des Charakters über das ganze Gemüt ausbreitet. Darum muß das Kind, obwohl ohne stoische Übertreibung, in der Enthaltsamkeit geübt werden, selbst in Rücksicht auf Genüsse, die an sich unschuldig sind, damit es später seiner Widerstandskraft gegen sie sicher sei, wo diese zu sittlichen Zwecken erfordert wird; denn nur die wirklich ausgeführte, nicht die als möglich vorgestellte, oft bloß eingebildete Entsagung kann ein Maß dieser ohnedies so sehr veränderlichen Kraft abgeben. Die Unmöglichkeit, daß das Kind eine solche Selbstüberwindung ursprünglich aus eigener Kraft ausführe, muß hierbei vom Erzieher um so sorgfältiger beachtet werden, als jeder Fall, in welchem es der Begierde unterliegt, gegen die es ankämpfte, dieser Begierde selbst für die Zukunft ein noch größeres Gewicht verschafft und ihr den Sieg erleichtert. Anfangs muß das Kind in diesem Kampfe unterstützt werden, weil auf sittliche Rücksichten oder gar Überlegungen bei ihm noch nicht gerechnet werden kann; stufenweise, aber vorsichtig, weil jede zu große Zumutung der Gefahr eines Rückschlages aussetzt, kann man zu größeren Ansprüchen an seine Selbstbeherrschung fortschreiten. Dabei darf man nie vergessen, daß das Kind diese größeren Ansprüche nur dadurch zu erfüllen vermag, daß einerseits eine Summe von Vorstellungsreihen und andrerseits durch die positive Gemütsbildung eine Reihe von höheren geistigen Interessen in ihm entwickelt worden sind, in welchen allein (nicht etwa in einer erstarkten Kraft, willkürlich zu wählen) das nötige Gegengewicht gegen die Sinnlichkeit und die von ihr ausgehenden Antriebe liegt. Die Zwecke der Zucht und Regierung stehen demnach mit der positiven Bildung des Gemütes und der Einsicht in so inniger Wechselbeziehung, daß sie ohne die Hülfe dieser letzteren niemals vollständig erreichbar sein würden.

Nächst der Heftigkeit der Begierden selbst sind es die aus ihnen entspringenden Fehler, gegen welche sich die Zucht und Regierung wenden. Allerdings wirken sie mehr „durch das Muster einer Energie, die Ordnung hält“ (Herbart, Allg. Päd. p. 22 [Päd. Schr. I. S. 343]) als durch das, was sie gegen einzelne Fehler thun, aber diese verdienen, als die besonderen Aufgaben der Zucht, gleichwohl eine etwas nähere Betrachtung; denn oft ist es unmöglich, oft mißlingt es, ihre Entstehung selbst dadurch zu verhüten, daß man den zu Grunde liegenden Begierden das Maß zu überschreiten wehrt, und es bleibt alsdann nur noch übrig, nach der rechten Art der Gegenwirkung sich umzusehen.

Fassen wir die Fehler ins Auge, gegen welche die Erziehung eine Gegenwirkung zu veranstalten genötigt ist, so muß zunächst ihre große Anzahl auffallen. Trotz der Mühe, die man darauf wendet, sie zu unterdrücken und eine Reihe von Gewohnheiten und Neigungen, die der Sittlichkeit förderlich sind, an deren Stelle zu setzen, bleiben sie doch in vielen Fällen diesen letzteren ebenso an Zahl wie an Stärke überlegen. Dies ist nicht daraus zu erklären, daß es zum Ziele der Sittlichkeit, wie zu jedem anderen, nur einen geraden und richtigen Weg, aber unendlich viele Irrwege giebt, sondern die wahre Ursache liegt darin, daß die Sittlichkeit selbst mit allen Gewohnheiten und Interessen, durch welche die Erziehung zu ihr hinzuführen sich bemüht, im Innern der Seele, in Gedanken und Gemütszuständen allein wurzeln muß, während die Fehler, durch welche ihre Entwickelung verunreinigt wird oder zu Grunde geht, eine Menge von äußeren Hülfen erhalten, teils durch organische Verhältnisse, teils durch das gesellige Leben. Was dieses letztere betrifft, so muß zwar anerkannt werden, daß ohne gesellige Gemeinschaft überhaupt keine sittliche Entwickelung des Menschen möglich sein würde, und daß fast jede Art des Zusammenlebens der Menschen wenigstens einige wesentliche Elemente für die Erziehung zur Sittlichkeit darbietet, aber es ist ebensowenig zu verkennen, daß zur Entstehung gewisser sittlicher Verkehrtheiten nur in der Gesellschaft und durch sie Gelegenheit gegeben wird.

Unterscheiden wir demgemäß die Fehler, gegen welche die Erziehung anzukämpfen hat, in solche, welche organische, und solche, welche durch die Geselligkeit Hülfen erfahren, so zeigen sich in der ersten Lebensperiode, in welcher die Sinnlichkeit das vorzugsweise Bestimmende bleibt, jene im Übergewicht; die geselligen Fehler hingegen treten meistens erst später hervor, obwohl sie deshalb nicht immer die ersteren zurückdrängen, sondern vielmehr gewöhnlich sich auf mannigfaltige Weise mit ihnen verbinden, so daß beide sich zwar bisweilen in ihrem äußeren Auftreten gegenseitig beschränken, zugleich aber auch sich gegenseitig befestigen und konservieren helfen.

Es ist nicht Sache der allgemeinen Pädagogik, die Behandlung dieser fehlerhaften Neigungen und Gewohnheiten bis ins einzelne zu verfolgen, weil bei derselben zu viel auf die Individualität des Zöglings und insbesondere darauf ankommt, auf welche Weise sich die guten und die schlimmen eigentümlichen Züge seines Wesens untereinander verflochten, wie weit und in welchen Verhältnissen der Stärke sie sich bereits befestigt haben. Es kann nämlich eine an sich unschädliche Neigung oder Gewohnheit durch ihre Stärke als solche, durch ihre Verbindung mit einer andern, selbst schon durch den Platz gefährlich werden, den sie im Gemüte einnimmt und dadurch dem sittlich Wertvolleren entzieht. Daher taugt auch nicht dieselbe Art der Gegenwirkung gegen sie für alle Individuen; sie hängt außer dem Grade der allgemeinen und der zeitweisen Reizbarkeit des Zöglings ganz hauptsächlich von seinem persönlichen Verhältnis zum Erzieher und von der Macht ab, welche die höheren geistigen Interessen über sein inneres Leben und dessen Fortentwicklung bereits gewonnen haben. Überdies weist schon die Notwendigkeit, die einzelnen Fehler nach den verschiedenen Geschlechtern und Lebensaltern verschieden zu behandeln, darauf hin, daß dieser schwierige Gegenstand wesentlich der angewandten Pädagogik und der Erziehung als Kunst angehört. Versuchen wir daher nur einige allgemeine Gesichtspunkte zur Orientierung und zugleich zur Rechtfertigung der vorhin angegebenen Einteilung der Fehler aufzustellen.

Obgleich es keine Temperamentsanlagen zu geben scheint, die sich als positiv günstig für die sittliche Entwickelung des Charakters bezeichnen ließen, ist es doch keinem Zweifel unterworfen, daß es unter ihnen solche giebt, die ihr erhebliche Hindernisse in den Weg legen. Ein reizbares Temperament disponiert zu Affekten und setzt dadurch allen Gefahren aus, die mit dem öfteren Verluste der Gleichgewichtslage des Gemütes für die Sittlichkeit verbunden sind: Furchtsamkeit und Ängstlichkeit auf der einen, Jähzorn, Eigensinn, allgemeine Leidenschaftlichkeit auf der andern Seite sind die gewöhnlichen Begleiter großer Reizbarkeit beim Kinde. Gegen jene läßt sich in der ersten Lebensperiode nicht leicht etwas anderes thun, als daß man das Schreckenerregende fern hält; denn der Affekt, sobald er wirklich eingetreten ist, läßt sich in der Regel weder durch das drohende Machtgebot der Autorität, noch durch das sanfte Zureden der Liebe überwinden, und das gewöhnliche Resultat eines Versuches dazu ist dann kein anderes, als die schädliche Erfahrung, daß auch diese Mächte bisweilen unwirksam bleiben und im Kampfe unterliegen. Das weiter fortschreitende Verständnis der äußeren Welt beseitigt später von selbst die kindische Furchtsamkeit vor einzelnen harmlosen Gegenständen; wo sie aber dennoch nicht weichen will, da muß die verständige Überlegung der schon erstarkten Willenskraft bereitwillig zu Hülfe eilen, namentlich aber auch eine frühe, sehr vorsichtig stufenweise fortschreitende Gewöhnung das Ihrige bereits gethan haben; denn jeder mißlingende Versuch, die Furchtsamkeit zu überwinden, verschlimmert sie und muß deshalb sorgfältig vermieden werden. Geringe Gefahr hat im allgemeinen die Schüchternheit des geselligen Benehmens, die sich nicht hervorwagt in Worten und Handlungen, denn sie stammt meistenteils aus dem Bewußtsein der Unsicherheit des Urteiles über die eigene Kraft und des noch mangelhaften Verständnisses der geselligen Verhältnisse. Dieses Gefühl ist bei der Jugend ein vollkommen richtiges und bedarf deshalb nur einer Gegenwirkung, wo es übermächtig bis zu Bangigkeit und Mutlosigkeit sich steigert. Es verliert sich mit Ausnahme weniger Fälle von selbst, wenn die sittliche Kraft, die Fähigkeit sie richtig zu

beurteilen und mit beiden die Einsicht in die Lebensaufgabe und die Lebensverhältnisse wächst, in welche der Mensch später zu selbständigem Handeln hineingestellt wird.

Leichter sind in den meisten Fällen der leidenschaftliche Eigensinn und der Zorn zu behandeln. In den früheren Jahren müssen sie durch das Gefühl entschiedener Übermacht gebrochen, sie müssen gezüchtigt werden, später wirkt namentlich auf kräftige Naturen, bei denen jene Fehler oft im engsten Zusammenhange mit Mut und Willensenergie stehn, Beschämung nachhaltiger, doch darf sie nicht häufig sein und in den Augen des Gestraften selbst keinen Schein des Übelwollens oder der Ungerechtigkeit haben; gegen das Ende der Erziehung hin endlich muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häßliche und sittlich Verkehrte dieser Fehler imstande sein, die Überlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste derselben in die Schranken zu rufen. Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit körperlich oder geistig Überlegenen für ihre Beseitigung kräftiger zu wirken, als die absichtliche Erziehung. Die Gleichaltrigen schleifen einander ab, und was dabei Einer nicht vermag, das vermag die Masse.

Bringt das Temperament nur einen geringen Grad von Reizbarkeit mit sich, so kann die Erziehung im ganzen zwar einen gleichmäßigen, entschiedenen Gang gehen, aber der Bildung zur Sittlichkeit stehen deshalb nicht geringere Hindernisse entgegen; denn vor allen übrigen gehört die Trägheit zu denjenigen Fehlern, welche am schwersten zu überwinden sind, hauptsächlich auch deshalb, weil der Erzieher selbst durch sie so leicht ermüdet und entmutigt wird. Der geistigen Stumpfheit gegenüber giebt es kein Mittel als Genügsamkeit und Konsequenz in den Anforderungen. Strenge und Geduld bringen auch den Langsamen freilich zuletzt auf den Punkt, auf welchen er überhaupt durch andere gebracht werden kann, aber einen bedeutend höhern Grad von geistiger Regsamkeit, ohne welchen ein tief und fein gebildeter sittlicher Sinn unmöglich ist, vermögen sie allerdings nicht mitzuteilen.

Unter den Fehlern, die wenigstens teilweise eine organische

Grundlage besitzen, verdient die Unstätigkeit oder der Hang nach zu häufigem Wechsel der Beschäftigung besonders hervorgehoben zu werden. Er beruht beim Kinde auf den unbefriedigten Bewegungstrieben, die sich oft schon nach kurzem Beharren bei derselben Beschäftigung geltend zu machen streben. So richtig es nun auch ist, daß dieser natürlichen Unruhe des Kindes, so weit sie nicht schädlich zu werden droht, freier Lauf gelassen, daß ihm in allen seinen Thätigkeiten weit größere und willkürlichere Abwechselung gestattet werden muß, als der Erwachsene bedarf, so notwendig ist es doch, hierin Maß und Ziel zu halten. Die Laune des Kindes darf dabei nicht das Bestimmende sein, es wird ihm sonst der Übergang zu regelmäßigen, gebundenen Beschäftigungen, der doch nicht ausbleiben kann, über die Gebühr erschwert, und wenn dann die Verwöhnung durch zu häufigen Wechsel der Thätigkeiten noch weiter fortschreitet, begründet sie durch eine leichte und häufige Übertragung der Gewohnheiten des äußeren Lebens auf das innere eine Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit, die nirgends zu Ruhe und Befriedigung kommt, weil sie, überall nur an der Oberfläche vorübergleitend, der Vertiefung unfähig ist. Man bemerkt leicht, wie gefährlich dies sowohl der Festigkeit der sittlichen, als auch der Gediegenheit der intellektuellen Bildung sein muß. Ist der Unstätigkeit des Geistes nicht frühzeitig begegnet worden, so gelingt es fast nur noch der zähen Beharrlichkeit eines streng stufenweise fortschreitenden Unterrichtes, der dem oberflächlichen und eingebildeten Scheinwissen keine Beschämung erspart, sie wieder auszurotten.

Durch das gesellige Zusammenleben macht das Kind die Erfahrung, daß die Interessen der Einzelnen in sehr vielen Fällen einander durchkreuzen. Bei jedem Konflikte dieser Art entsteht die Alternative, entweder die Befriedigung des eigenen Wunsches aufzugeben und ihn dem fremden Interesse unterzuordnen, oder sie gegen dieses durchzusetzen. Die Fehler, zu deren Entstehung hierdurch Gelegenheit gegeben wird, sind hauptsächlich Unverträglichkeit und Eigennutz auf der einen, willenlose Unselbständigkeit auf der andern Seite. Die erstere wird durch den Druck des Stärkeren im Umgange zwar

bisweilen völlig überwunden, oft aber auch wird sie durch ihn nur am Ausbruche gehindert, lernt sich dadurch verbergen und tritt in Verbindung mit Eigennutz und Übelwollen nur um so häßlicher hervor, sobald der Druck gehoben ist. Daher ist es ratsam, äußeren Druck gegen sie nicht allein wirken zu lassen, sondern ihr vorzüglich durch Erzeugung möglichst vielseitigen positiven Wohlwollens im Hause und in der Schule entgegenzutreten. Noch weniger läßt sich dem Eigennutze durch bloß äußere Maßregeln genügend begegnen, denn er verbirgt sich dann nur und legt in diesem Falle am leichtesten den ersten Grund zur Tücke und Falschheit des Charakters. Frühzeitige Gewöhnung zur Mitteilung vom eigenen Besitze, die aber freilich nicht bloß scherzweise getrieben werden darf, und Erweckung zu thätiger Teilnahme an den Bestrebungen anderer sind die sichersten Mittel, ihn von anfang an fern zu halten. Die Schwäche des Willens, die überall der Führung bedarf und sich jeder fremden Zumutung bereitwillig fügt, ist nur dadurch zu heben, daß das Kind genötigt wird, sich selbst zu helfen, und zwar unter solchen Umständen, für die es in seiner früheren Erfahrung keine sichere Analogie findet. Der Erzieher darf in solchen Fällen nicht zu ängstlich sein; denn es ist besser, daß das Kind sich selbst entschließen lerne und seinen Willen übe, selbst auf die Gefahr hin irgend einen ersetzbaren Schaden anzurichten, als daß es sein ganzes Leben hindurch den Vorurteilen der öffentlichen Meinung und den Absichten einzelner, denen es gerade in die Hände fallen mag, blind und unbedingt sich füge. Die Bildung der Einsicht kann zwar zur Entwickelung der Willensenergie wesentlich mit behülflich sein und insbesondere vermag die Abklärung und Befestigung der sittlichen Begriffe, wenn diese von den entsprechenden sittlichen Gefühlen kräftig genug unterstützt werden, dazu mitzuwirken, aber für sich allein reichen diese rein-theoretischen Mittel nicht aus, um dem Willen die im praktischen Leben nötige Bestimmtheit und Kraft zu erteilen.

Einer Reihe von anderen pädagogisch wichtigen Fehlern, welche in diese zweite Klasse gehören, liegt ein gehobenes Selbstgefühl zum Grunde. Die wesentlichsten unter ihnen sind die Eitelkeit und der

Ehrgeiz. Ihre Entstehung ist oft schwer oder gar nicht zu verhüten, weil sie durch die mannigfaltigsten Umstände herbeigeführt werden kann, die häufig außer der Gewalt des Erziehers liegen. Die Putzliebe und Gefallsucht der Mädchen wird meistens durch die ganze Umgebung geweckt und sorgfältig groß gezogen, denn gerade sie giebt die beste Gelegenheit, das Kind zum angenehmen Spielwerk für die Eitelkeit der Erwachsenen zu machen; die kleine Koquetterie mit witzigen Einfällen, deren Gefahr selbst Jean Paul nicht hinreichend gewürdigt zu haben scheint, pflegt ebenfalls gern gesehen und mehrfach ermutigt zu werden, obgleich es nahe genug liegt den Keim zur Eitelkeit auf äußere unbedeutende Dinge dadurch zu ersticken, daß man sie scheinbar ganz unbemerkt läßt. Reicht die Versagung des Beifalles nicht aus, in welchem sie sich muß spiegeln können um sich zu stärken, so wird die Behandlung schwieriger. Wird sie nämlich direkt und persönlich verletzt, wird sie namentlich durch Ironie und Spott angegriffen, die sie freilich herausfordert, so tritt leicht eine Bitterkeit ein, die das trotzige Behalten selbst des erkannten Fehlers bei sich rechtfertigt und dem Erzieher überdies das Herz des Kindes entfremdet. Den Zögling dem Gelächter preiszugeben ist fast unter allen Umständen gefährlich für den Belachten und nicht selten auch für die Lachenden; nur unüberlegt plumpes Betragen und grobe Unbescheidenheit dürfen durch Gelächter zurückgeschlagen werden[1]). Die Beschämung teilt in vielen Fällen die Gefahr des Verlachens, da sie das Gemüt des Kindes in sich zurücktreibt und gegen andere verschließt; deshalb leidet auch sie keine allgemeine Anwendung gegen die Eitelkeit. Wo man aber zu diesem Mittel greift, da macht sich stets die Rücksicht darauf nötig, daß die Scham es nicht liebt sich auszusprechen, und daß es deshalb besser ist sie zu schonen und mit sich allein zu lassen als ihr ein schweres Geständnis abzupressen; denn das sonst entstehende Gefühl der Unbilligkeit und des Mißbrauches der Erziehungsgewalt lenkt von dem

---

[1]) Die Anwendung des Scherzes in der Erziehung gegen Fehler des Kindes ist gewöhnlich zu sehr vernachlässigt. C. H.

innerlichen Eingeständnis des bestraften Fehlers ab, wird zum Vorwand, ihn bei sich selbst zu verteidigen und erschwert dadurch die Ablegung desselben.

Die kleinliche Eitelkeit auf unbedeutende zufällige Dinge wird am besten gehoben durch die Erwärmung für größere Gegenstände des Interesses, vor denen sie sich gewöhnlich von selbst zurückzieht. Man braucht ihr die Wertlosigkeit dessen, womit sie sich beschäftigt, nur vollkommen fühlbar zu machen, obwohl ohne alle persönliche Anzüglichkeit, so ist damit der erste Schritt gethan um den Zögling zur Selbsterkenntnis hinzuführen, welche für die selbstthätige Fortsetzung der intellektuellen und sittlichen Bildung von so hoher Wichtigkeit ist. Schwerer ist die Eitelkeit auf wirkliche Vorzüge zu heben. Es gelingt nur, wo sowohl das Maß der intellektuellen Fähigkeiten als auch die Wärme des sittlichen Gefühles groß genug ist, um eine solche Tiefe der sittlichen Gesinnung herbeizuführen, welche jede Unreinheit der Motive in sich zu entdecken bemüht und zu bekämpfen entschlossen ist. Die kräftigste Unterstützung erhält ein solches Bestreben von einem gesunden religiösen Sinne, dem die Eitelkeit, ein auserwähltes Werkzeug zu sein, eben so fremd ist wie die auf eigenes Verdienst, und von tieferen moralischen Überlegungen, die sich hauptsächlich darauf richten, daß die eigene Bildung alle wesentlichen Elemente den Einwirkungen und Vorarbeiten anderer verdankt, daß jede Leistung hinter ihrem Ideale weit zurückbleibt, daß die strebende sittliche Kraft gar nicht Zeit hat, sich selbstzufrieden auszuruhen im Bewußtsein des Erreichten, sondern stets vorwärts schaut auf die neue Aufgabe.

Eine der Schwierigkeiten für die richtige Behandlung von Eitelkeit und Ehrgeiz hat darin ihren Grund, daß diese Fehler meistens nur auf einer Überschätzung von Dingen beruhen, die verschieden beurteilt zu werden pflegen, sicherlich aber nicht für völlig wertlos zu halten sind. Der Eitle und Ehrgeizige erscheint deshalb nur als einer, dem das ohnehin streitige rechte Maß für den Wert namentlich der äußeren Güter fehlt; da nun überdies die meisten der Gebildeten diesen Dingen im Grunde des Herzens selbst

einen weit höheren Wert zuschreiben, als sie sich und anderen eingestehen, so kann es nicht wundern, daß jene Fehler nicht allein sehr bereitwillig nachgesehen, sondern sogar von der Erziehung oft absichtlich als Motiv gebraucht werden, wodurch freilich die Reinheit der sittlichen Gesinnung zu Grunde geht. Wird aber auch ein solcher Mißgriff nicht begangen, so bleibt doch die Schwierigkeit ungelöst, daß einander widersprechende Grundsätze gleichmäßig anerkannt und von der Erziehung befolgt werden sollen: der Zögling soll von Eitelkeit frei bleiben, aber er soll gleichwohl seiner wirklichen Talente und Vorzüge sich bewußt sein, sie richtig schätzen und ohne falsche Bescheidenheit zur rechten Zeit und an der rechten Stelle geltend machen; er soll nicht mit der Gleichgültigkeit des blinden Selbstvertrauens das Urteil anderer verachten, aber er soll dennoch dieses letztere nicht nur nicht zum Motive seines Handelns machen, sondern sogar den Beifall der Menge zu verschmähen und dem Rufe der Pflicht allein und rücksichtslos zu folgen die Kraft besitzen. Obgleich nun diese Widersprüche allerdings bloß scheinbar sind, so weisen sie doch deutlich darauf hin, daß sich keine streng allgemeingültigen Grundsätze über das Wertmaß der Dinge aufstellen lassen, die der Eitle und Ehrgeizige überschätzt, und eben in dieser Relativität ihres Wertes liegt die Schwierigkeit, die bezeichneten Fehler pädagogisch richtig zu behandeln. Bald ist die Rücksichtslosigkeit zu tadeln, welche mit Selbstüberhebung und nicht selten aus Mangel an Verständnis dem die Anerkennung versagt, was auf bedingte Achtung oder wenigstens auf Schonung Anspruch hat; bald ist die Ängstlichkeit zu mißbilligen, die sich, selbst wo ein höheres Interesse es gebietet, mit ihrer Überzeugung und ihrem Entschlusse nicht gerade hervorwagt, weil sie zu verletzen fürchtet, was sie zu ehren gewohnt ist. Rechnet man noch hinzu, daß der eine des Stachels bedarf, der andere des Zügels[1]), so wird man geneigt sein, auf allgemeine Regeln über diese

---

[1]) Mit Lob oder vielmehr aufmunternder Anerkennung ist bei Kindern von Ehrgefühl leicht viel auszurichten. Man thut wohl daran; auch hüte man sich, sie durch Tadel niederzuschlagen. C. H.

Gegenstände zu verzichten und deren Behandlung ganz dem praktischen Takte des Erziehers anheimzustellen.

Dennoch lassen sich in Rücksicht der Ehrliebe insbesondere einige allgemeine Gesichtspunkte fassen, die in der Erziehung leitend werden können. Zunächst muß der Zögling das übereinstimmende Urteil anderer achten lernen, auch wenn er die Gründe nicht kennt, auf denen es ruht; alles was in der Gesellschaft, die ihn umgiebt, anerkannt und geschätzt wird, muß auch er respektieren, wenigstens so lange, bis er es möglichst vollständig verstehen gelernt hat; denn die Dreistigkeit des Urteilens und Benehmens, in welche rasche und kraftvolle Naturen so leicht verfallen, begünstigt nicht nur eine allgemeine Oberflächlichkeit der intellektuellen Bildung, die an jedem tieferen Eindringen hindert, sondern gewöhnt auch an eine Unbehutsamkeit in der Abwägung der Wertbegriffe und im Handeln selbst, welche für alle feineren sittlichen Unterschiede abstumpft. Daß der Knabe das Urteil seiner Umgebung respektiere, insbesondere so weit es ihn selbst betrifft, ist die notwendige Grundlage für die Achtung der öffentlichen Meinung, die einem jeden ohne Ausnahme angemutet werden darf, und diese selbst ist wiederum die Bedingung des Ehrgefühles, dessen sittliche Wichtigkeit hauptsächlich darin liegt, daß von der Ehre größtenteils das Gedeihen der geselligen Wirksamkeit des Einzelnen abhängt. Daß aber die Sittlichkeit gleichwohl nicht allein oder auch nur vorzugsweise auf das Ehrgefühl gegründet werden darf, ergiebt sich vor allem aus der inneren Unselbständigkeit, in welche der Mensch dadurch geraten müßte; denn wer sich von der Ehre abhängig macht, der ist abhängig von dem bloßen Spiegelbilde, das ihm die anderen von ihm selbst und vom Guten zuwerfen, von einer zufälligen und wandelbaren äußeren Macht. Es zeigt sich dies namentlich an den falschen und oft wunderlichen Ehrbegriffen, die den einzelnen Ständen eigen sind und deren natürliche Folge eine lange Reihe verkehrter Werturteile ist. Deshalb soll die allseitig durchdachte Überzeugung und das klare Bewußtsein der Pflicht jeden Ehrgeiz und jeden Wunsch sich fremden Ansichten zu fügen zum Schweigen zu bringen imstande sein. Diese For-

derung aber ergeht, wo sie auch eintreten mag, immer nur an den Mann, nie an das Kind, oder den Jüngling, die noch in ihrer Ausbildung begriffen erst zur Selbständigkeit des Urteilens und Handelns heranreifen und darum die in der Gesellschaft geltenden Autoritäten in Wort und That dankbar ehren, jedenfalls unbeeinträchtigt lassen sollen.

§. 13.

Haben wir bisher die nächsten Objekte der Zucht und Regierung und deren Behandlung kennen gelernt, so ist doch dasjenige Mittel der Zucht noch unerwähnt geblieben, welches von einer einfachen und roheren Erziehungsweise beinahe als das einzige betrachtet zu werden pflegt, nämlich die Strafe. Es erklärt sich aus dem eben angeführten Umstande, daß die Wirksamkeit der Strafe vielfach überschätzt worden ist. In der That vermag sie nichts weiter als den natürlichen Verlauf der inneren und äußeren Thätigkeiten auf empfindliche Weise zu durchbrechen und das Gemüt des Kindes in sich selbst zurückzutreiben. Dieses Letztere ist ihr nächster und eigentlicher Zweck, sie will die Einkehr des Gestraften in sich selbst bewirken, ihn auf dasjenige gehörig aufmerksam machen, was in seinem eigenen Inneren vorgeht: hier muß er finden, nicht allein daß Strafe überhaupt im vorliegenden Falle verdient, sondern auch daß gerade eine so große Strafe verwirkt war, als ihm zu teil geworden ist. Dann wirkt die Strafe richtig und kann zur Besserung führen, wenn die fernere Thätigkeit des Erziehers, zu große Versuchungen verhütend und die höheren Interessen positiv unterstützend, sich an sie anschließt.

Es geht hieraus hervor, daß die Strafe, wenn sie ihren Zweck erreichen soll, dasjenige voraussetzt, was Herbart treffend Gedächtnis des Willens genannt hat: das Kind muß sich bei der Strafe und durch sie allein des Gebotes und seines allgemeinen Willens, es zu befolgen, erinnern, sondern es muß auch imstande

sein, die Erinnerung an dasselbe während des Handelns trotz der entgegenstehenden Antriebe festzuhalten, die sie zu verdrängen streben. So lange diese Erinnerung nicht bestimmt und sicher genug wäre, würde ihm die Strafe als unverdient oder wenigstens als unbillig erscheinen müssen, deshalb ihren Zweck verfehlen und sogar positiv schaden. Doch darf dabei nicht übersehen werden, daß gerade die Strafe ihrerseits selbst dazu dienen kann, das Gedächtnis des Willens zu stärken, indem sie die bereits verdunkelte oder doch zurückgeschobene Erinnerung an das Gebot wieder hervorzieht und scharf beleuchtet. Dies ergiebt den wichtigen Unterschied der Strafen in solche, die gegen Willensschwäche und solche, die gegen verkehrten Willen gerichtet sind. Jene sollen das Gedächtnis des Willens und dessen Widerstandskraft gegen die sinnlichen Antriebe stärken, sie sollen, wie man im gemeinen Leben bezeichnend sagt, als Denkzettel dienen; diese sollen den verkehrten Willen brechen und dadurch zur Besinnung auf das Rechte und zum guten Vorsatz hinführen. Jene treffen hauptsächlich die Vergeßlichkeit und Unachtsamkeit des kleineren Kindes, später die Nachlässigkeit, die Trägheit und den Leichtsinn; diese dagegen den Trotz, die Widersetzlichkeit, den Eigennutz, die bösartige Lüge und Ähnliches.

Wenn Schleiermacher (Erziehungslehre p. 374 ff. Vgl. p. 154) von den Strafen allgemein behauptet, daß sie ein Zeichen der Unvollkommenheit der Lebensgemeinschaft, nicht Erziehungsmittel, sondern nur Notbehelfe seien, die rein sinnlich wirkend auf kein ethisches Lob Anspruch machen, sondern nur entschuldigt werden könnten, so geht er hierin zu weit; denn wenigstens diejenigen Strafen, welche die Kraft und das Gedächtnis des Willens zu stärken geeignet sind, dürfen eine positive sittliche Bedeutung in Anspruch nehmen und sind weder ein Zeichen unvollkommener Gemeinschaft, weil wenigstens nicht alle Willensschwäche der Einzelnen (z. B. der von Natur Trägen) sich durch eine vollkommene Organisation der Gesellschaft würde verhüten lassen, noch sind sie ein bloßer Notbehelf, wenn nicht in demselben Sinne das ganze Erziehungsgeschäft ein solcher sein soll, insofern nämlich der Einzelne unvermögend ist

sich ohne fremde Einwirkung zur Sittlichkeit zu erheben. Vom ethischen Gesichtspunkte aus würde überdies zu erinnern sein, daß die Strafen, wenn sie einer Entschuldigung bedürfen, vielmehr sittlich verwerflich sein würden und unterbleiben müßten, zumal da sich ein absichtlich störender Eingriff in die äußeren und inneren Thätigkeiten eines Andern sicherlich nicht als indifferente Handlung betrachten läßt, selbst zugegeben, daß gegen die Annahme indifferenter Handlungen überhaupt von seiten der Ethik nichts einzuwenden wäre. Richtig dagegen, wenn nur nicht auf die erste Erziehungsperiode in aller Strenge bezogen, ist die damit zusammenhängende Bemerkung (p. 147. Vgl. p. 738), daß Lohn und Strafe nur als unbewußte Antriebe auf das Handeln wirken dürfen, weil sie sonst den Zögling im sinnlichen Gebiete festzuhalten drohen, während er doch gerade der Sinnlichkeit widerstehen lernen soll. Es hebt sich aber damit auch zugleich der scheinbare Widerspruch, welchen Schleiermacher zu Gunsten seiner allgemeinen Ansicht von der Strafe festhalten zu wollen scheint, daß die Macht der Sinnlichkeit gebrochen werden solle, die Wirksamkeit der Strafe (oder vielmehr der Drohung) aber gleichwohl sie voraussetze und sich auf sie stütze. Die Sache verhält sich folgendermaßen. Die Macht der sinnlichen Antriebe ist beim Kinde thatsächlich vorhanden und es liegt weder in dem Bereiche der Möglichkeit noch in dem Zwecke der Erziehung sie vollständig zu zerstören, sondern nur sie den höheren Interessen unterzuordnen und dienstbar zu machen. Da nun im Kinde nächst den sinnlichen Antrieben nur das Gefühl persönlicher Autorität und Liebe zu einiger Kraft entwickelbar ist, so macht es sich nötig, diese letzteren der Sinnlichkeit entgegenzustellen. Wirkt daher auch anfangs die Furcht vor der Strafe als sinnliches Motiv zur Erzeugung des Gehorsames mit, so verschwindet es bei richtiger Behandlung doch bald hinter dem Gefühle der Autorität des Befehlenden und des Befehles. So lange die Gewohnheit des Gehorsames noch nicht hinreichend befestigt ist, muß der Gedanke an die strafende Gewalt der Schwäche des Willens noch zu Hülfe kommen und thut dies in der That ohne die Entwickelung der Sittlichkeit irgendwie zu ge-

fährden; später freilich muß er gänzlich verschwinden und die höheren Interessen müssen als Motive rein und allein dastehen. Wirkt demnach die Drohung der Strafe nichts weniger als sittlich nachteilig, weil sie sich nur scheinbar auf sinnliche Motive, in der That aber auf das Gefühl der Autorität stützt, so ist dasselbe von ihrer richtigen Ausführung zu sagen, durch welche nicht sowohl die Sinnlichkeit gezüchtigt, sondern, wie früher bemerkt, vielmehr das Gewissen geweckt werden soll. Von dem ernst mißbilligenden Blick und dem Verweise versteht sich dies von selbst, denn sie treffen das sinnliche Wesen als solches gar nicht. Die Behauptung endlich (p. 377), daß es nur Strafen gebe, die zugleich sittliche Nachteile mit sich brächten, gilt ohne Zweifel nicht von ihnen selbst, sondern nur von ihrer falschen Anwendung. Mißbraucht werden kann freilich jedes Erziehungsmittel, selbst die Religion. Wäre die Behauptung richtig, so müßte alle Strafe durchaus unterbleiben.

Es liegt in der Natur des Unterschiedes, den wir vorhin unter den Strafen gemacht haben, daß die einen, welche den sittlich verkehrten Willen treffen, im allgemeinen schärfer sein können und müssen als die anderen, da sie einem Vergehen entgegentreten, das der Erreichung des Erziehungszweckes unmittelbare Gefahr bringt und dem Gestraften selbst als verwerflich vollkommen einleuchtet, so daß sie ihm nicht leicht als zu hart oder als ungerecht erscheinen. Diese Strafen sollen tief eindringen ins Gemüt und das Innerste ergreifen, um den Ansatz zum bösen Willen zu vernichten und wo möglich eine Gesinnungsänderung anzubahnen, was freilich auch dem harten Eingriffe gewöhnlich mißglückt, wenn nicht alle Faktoren der Erziehung gleichzeitig in entsprechende Wirksamkeit gesetzt werden. Die andern sollen aus schlechten Gewohnheiten herausreißen, zur Aufmerksamkeit, besonnenen Überlegung und raschen Thätigkeit nötigen, die so leicht erlahmen, sie sollen nicht leicht selbständig auftreten, sondern mehr nur der Regierung zu Hülfe kommen, wo diese nicht ausreicht; vielfach werden sie nur verhängt um der schädlichen Folgen willen, die ohne ihre Dazwischenkunft eintreten würden. Das Verhältnis beider zu einander ist dem

Verhältnis zwischen peinlichen und bürgerlichen Strafen im Staate nicht unähnlich.

Die Wirksamkeit der Strafe beruht auf der Erschütterung des Gemütes, die sie hervorbringt. Sie darf deshalb nie zu etwas Alltäglichem, Gewöhnlichem werden. Jede bloße Wiederholung derselben findet das Gemüt stumpfer, der Zögling war schon darauf vorbereitet, erwartete sie, sein Gedankenlauf kann also durch sie keinen bedeutenderen Stoß mehr erhalten. Man bemerkt leicht, daß aus demselben Grunde die Größe einer Strafe gar nicht absolut, sondern nur relativ bestimmbar ist, da die Intensität des Eingriffes, den sie in das Innere des Zöglings thut, teils von der Größe der Empfänglichkeit abhängt, welche die früher auf ihn angewendeten Maßregeln der Zucht und Regierung noch übrig gelassen haben, teils von einer großen Menge von individuellen Verhältnissen, in die er dauernd oder vorübergehend verflochten ist. Deshalb muß jede Strafe nach der individuellen Eigentümlichkeit des Zöglings bemessen, es müssen Zeit und Umstände, namentlich auch die Umgebung dabei berücksichtigt werden. Eine weitere Konsequenz hiervon ist die, daß man nicht wohl daran thut, die pädagogischen Strafen wie die rechtlichen in Form von Gesetzen zu fixieren[1]) oder auch nur sie im voraus zu bestimmen; denn ließe man Größe und Art derselben vom Zöglinge voraussehen, so würde sie für ihn zur Sache der Berechnung und Abwägung gegen den verbotenen Genuß werden, der Erzieher aber wäre gebunden und die individualisierende Behandlung erschwert. Zwar wird selbst das Gesetz dem Ermessen des Erziehers immer noch einen freien Raum überlassen und er wird sogar bei äußerer Gleichheit der Strafen durch Veränderung der Vorbereitung, der Umgebung, der Art ihrer Erteilung sie so stark zu modifizieren vermögen, daß sie trotz jener äußeren Gleichheit in

[1]) So in England die Schulstrafe: Das Gesetz bestimmt genau die Zahl der Streiche und die Strafe erscheint durchaus als Sühne für das Gethane, was Wiese (Briefe über engl. Erziehung 1852. p. 34) lobt. Beugung unter das Gesetz, nicht Mittel zur Besserung ist die Ansicht bei Schüler und Lehrer. H. E.

Rücksicht ihrer Härte äußerst verschieden sind; aber dennoch ist es nicht gut, den Erzieher durch Strafgesetze zu binden, die er um der Gerechtigkeit und Konsequenz willen nie unausgeführt lassen darf, selbst wo er wünschen muß, es bei einem bloßen Verweise bewenden zu lassen. Auch der Gerechtigkeitssinn der Zöglinge wird schwerlich dadurch entwickelt oder auch nur befriedigt werden, daß die That als solche wenigstens äußerlich gleichmäßig an jedem gestraft wird, sei sie nun aus bösem Willen oder aus Schwachheit hervorgegangen. Die abstrakte Allgemeinheit der bürgerlichen Gesetze, welche in einzelnen unberücksichtigten Fällen unbillig werden müssen, gehört zu den sittlichen Notbehelfen, die sich nur damit entschuldigen lassen, daß ohne sie noch größere sittliche Übel hereinbrechen würden; solcher Notbehelfe bedarf aber die allgemeine Pädagogik nicht, wenn auch der Praxis der Erziehung leider bisweilen nichts übrig bleibt als unter vielen Übeln das kleinste zu wählen.

Suchen wir das Vorstehende noch durch ein Beispiel zu erläutern. Die Motive der Lüge sind äußerst verschieden. Furcht vor Strafe verleitet oft zu ihr, ebenso der Wunsch sich eine Beschämung zu ersparen, den der Erzieher selbst bisweilen in gefährlicher Weise steigert durch die Art, wie er ein schweres Geständnis zu erpressen sucht, ja sogar Mitleid, Gemeingeist (wie bisweilen in der Schule) und andere der sittlichen Gesinnung nahe verwandte Motive treiben zur Lüge; in anderen Fällen sind positiver Eigennutz, Eitelkeit und Leichtsinn, Bosheit ihre Triebfedern. Es macht dabei einen wesentlichen Unterschied, ob die Lüge vorbedacht und mit Berücksichtigung der besonderen Umstände ausgesonnen, vielleicht nur ein Glied planmäßig zusammenhängender eigennütziger Handlungen bildet oder ob sie bloß ein in der Verwirrung des Gemütes plötzlich ergriffenes unüberlegtes Mittel der Selbstverteidigung in Verlegenheiten ist, die der Erzieher vielleicht unvorsichtig selbst herbeiführte; ob sie von einem leichtfertigen Schwätzer rasch heraus gesagt wird oder von einer langsamen, zur Verstecktheit geneigten Natur ausgeht; ob sie leicht eingestanden und offen zurückgenommen oder hartnäckig festgehalten und verteidigt wird. Es macht ferner einen wesentlichen

Unterschied, ob sie die erste, zweite oder eine Gewohnheitslüge ist; ob sie den Unwahrheiten, welche die konventionellen Formen mit sich bringen, verwandt ist oder bei einer mehr oder weniger feierlichen Gelegenheit geschah und sich gegen Personen richtete, die auf Offenheit einen unbedingten Anspruch haben; ob das Kind alt und unterrichtet genug ist, um ihre Häßlichkeit vollständig einsehen zu können und anderes dergleichen. Es leuchtet ein, daß jeder von diesen Fällen eine eigentümliche Behandlung erfordert, und es würde deshalb, zumal bei der nach Individualität und Umständen so äußerst verschiedenen Empfänglichkeit der Zöglinge für die Wirksamkeit der einzelnen Zuchtmittel, in hohem Grade unpädagogisch sein, eine bestimmte Strafe für ein und dasselbe Vergehen gesetzlich allgemein festzustellen.

Soll die Strafe das Gemüt erschüttern und dieses Erfolges selbst dann sicher sein, wenn es zu wiederholten Malen sich nötig macht, so bedarf es eines vorsichtigen Überganges von den Maßregeln der Regierung zu den Strafen und einer sorgfältigen Gradation der letzteren. Ist nämlich das Kind lenksam genug, um mit Hülfe der ihm zu eigen gemachten Gewohnheiten ohne Mühe in der Bahn erhalten werden zu können, welche es in seinem Entwickelungsgange durchlaufen soll, so reicht eine milde, ihm selbst kaum fühlbare Regierung hin, um es zu leiten — ein nicht gar seltener Fall bei schmiegsamen, minder lebendigen Naturen. Regierung wird ihnen frühzeitig zum Bedürfnis und es ist ihnen wohl dabei, so wohl, daß fast nur die Gefahr willenloser Unselbständigkeit für sie zu fürchten ist. Die Mehrzahl der Fälle jedoch verlangt eine größere Kunst der Regierung, die sich hier und da bis zur strafenden Zucht steigern muß. Der ernste, mißbilligende Blick, welchen man als das erste Glied dieser Steigerungsreihe betrachten kann, reicht oft nicht aus, um die Unfügsamkeit zu beseitigen; es macht sich eine ausdrückliche Erinnerung nötig, die dann bis zu den vielfach nüancierbaren Graden der Ermahnung und des Verweises fortgeht; es folgt die Drohung der Strafe und endlich diese selbst mit ihren verschiedenen Stufen. Natürlicher Weise soll hiermit nicht gesagt sein,

Rücksicht ihrer Härte äußerst verschieden sind; aber dennoch ist es nicht gut, den Erzieher durch Strafgesetze zu binden, die er um der Gerechtigkeit und Konsequenz willen nie unausgeführt lassen darf, selbst wo er wünschen muß, es bei einem bloßen Verweise bewenden zu lassen. Auch der Gerechtigkeitssinn der Zöglinge wird schwerlich dadurch entwickelt oder auch nur befriedigt werden, daß die That als solche wenigstens äußerlich gleichmäßig an jedem gestraft wird, sei sie nun aus bösem Willen oder aus Schwachheit hervorgegangen. Die abstrakte Allgemeinheit der bürgerlichen Gesetze, welche in einzelnen unberücksichtigten Fällen unbillig werden müssen, gehört zu den sittlichen Notbehelfen, die sich nur damit entschuldigen lassen, daß ohne sie noch größere sittliche Übel hereinbrechen würden; solcher Notbehelfe bedarf aber die allgemeine Pädagogik nicht, wenn auch der Praxis der Erziehung leider bisweilen nichts übrig bleibt als unter vielen Übeln das kleinste zu wählen.

Suchen wir das Vorstehende noch durch ein Beispiel zu erläutern. Die Motive der Lüge sind äußerst verschieden. Furcht vor Strafe verleitet oft zu ihr, ebenso der Wunsch sich eine Beschämung zu ersparen, den der Erzieher selbst bisweilen in gefährlicher Weise steigert durch die Art, wie er ein schweres Geständnis zu erpressen sucht, ja sogar Mitleid, Gemeingeist (wie bisweilen in der Schule) und andere der sittlichen Gesinnung nahe verwandte Motive treiben zur Lüge; in anderen Fällen sind positiver Eigennutz, Eitelkeit und Leichtsinn, Bosheit ihre Triebfedern. Es macht dabei einen wesentlichen Unterschied, ob die Lüge vorbedacht und mit Berücksichtigung der besonderen Umstände ausgesonnen, vielleicht nur ein Glied planmäßig zusammenhängender eigennütziger Handlungen bildet oder ob sie bloß ein in der Verwirrung des Gemütes plötzlich ergriffenes unüberlegtes Mittel der Selbstverteidigung in Verlegenheiten ist, die der Erzieher vielleicht unvorsichtig selbst herbeiführte; ob sie von einem leichtfertigen Schwätzer rasch heraus gesagt wird oder von einer langsamen, zur Verstecktheit geneigten Natur ausgeht; ob sie leicht eingestanden und offen zurückgenommen oder hartnäckig festgehalten und verteidigt wird. Es macht ferner einen wesentlichen

Unterschied, ob sie die erste, zweite oder eine Gewohnheitslüge ist; ob sie den Unwahrheiten, welche die konventionellen Formen mit sich bringen, verwandt ist oder bei einer mehr oder weniger feierlichen Gelegenheit geschah und sich gegen Personen richtete, die auf Offenheit einen unbedingten Anspruch haben; ob das Kind alt und unterrichtet genug ist, um ihre Häßlichkeit vollständig einsehen zu können und anderes dergleichen. Es leuchtet ein, daß jeder von diesen Fällen eine eigentümliche Behandlung erfordert, und es würde deshalb, zumal bei der nach Individualität und Umständen so äußerst verschiedenen Empfänglichkeit der Zöglinge für die Wirksamkeit der einzelnen Zuchtmittel, in hohem Grade unpädagogisch sein, eine bestimmte Strafe für ein und dasselbe Vergehen gesetzlich allgemein festzustellen.

Soll die Strafe das Gemüt erschüttern und dieses Erfolges selbst dann sicher sein, wenn es zu wiederholten Malen sich nötig macht, so bedarf es eines vorsichtigen Überganges von den Maßregeln der Regierung zu den Strafen und einer sorgfältigen Gradation der letzteren. Ist nämlich das Kind lenksam genug, um mit Hülfe der ihm zu eigen gemachten Gewohnheiten ohne Mühe in der Bahn erhalten werden zu können, welche es in seinem Entwickelungsgange durchlaufen soll, so reicht eine milde, ihm selbst kaum fühlbare Regierung hin, um es zu leiten — ein nicht gar seltener Fall bei schmiegsamen, minder lebendigen Naturen. Regierung wird ihnen frühzeitig zum Bedürfnis und es ist ihnen wohl dabei, so wohl, daß fast nur die Gefahr willenloser Unselbständigkeit für sie zu fürchten ist. Die Mehrzahl der Fälle jedoch verlangt eine größere Kunst der Regierung, die sich hier und da bis zur strafenden Zucht steigern muß. Der ernste, mißbilligende Blick, welchen man als das erste Glied dieser Steigerungsreihe betrachten kann, reicht oft nicht aus, um die Unfügsamkeit zu beseitigen; es macht sich eine ausdrückliche Erinnerung nötig, die dann bis zu den vielfach nüancierbaren Graden der Ermahnung und des Verweises fortgeht; es folgt die Drohung der Strafe und endlich diese selbst mit ihren verschiedenen Stufen. Natürlicher Weise soll hiermit nicht gesagt sein,

daß in jedem einzelnen Falle diese ganze progressive Reihe erst zu durchlaufen sei, bevor man zum letzten Gliede derselben greife, zur Strafe selbst, denn darin würde die Gefahr liegen, daß der Zögling sicher auf diese Folge rechnen lernte, wodurch dann die sämtlichen niederen Zuchtmittel ihre Wirksamkeit auf ihn verlören. Die Bedeutung der Reihe liegt vielmehr nur darin, daß man niemals ein stärkeres Mittel anwenden darf, wo sich mit einem schwächeren noch auskommen läßt. Dies ist deshalb sehr wichtig, weil die schwächeren Mittel sich keine Wirksamkeit mehr versprechen dürfen und ganz unbrauchbar werden, wenn die stärkeren nicht anschlagen, weil es ferner für die Verschärfung der Strafen eine Grenze giebt, die daran mahnt, daß man nie das letzte Mittel gebrauche, wenn man nicht wie ein leidenschaftlicher Spieler alles auf einen Wurf setzen will, weil endlich die Unsicherheit, ob die Strafe richtig wirken werde oder nicht, im geraden Verhältnis zu ihrer Schärfe steht. Zu je schärferen Strafen nämlich der Erzieher zu schreiten genötigt ist, desto unlenksamer und undurchsichtiger ist für ihn der Zögling bereits geworden, desto mehr hat dieser sich in seinem Herzen von ihm gewöhnlich schon abgewendet und die Strafe ist ohne Zweifel nicht das Mittel, ihn auf geradem Wege wieder zurückzuführen und sein Herz wieder aufzuschließen. Darum sind harte Strafen immer gefährlich, sie haben zu leicht Verstockung, Verschlossenheit und Falschheit zur Folge. Der Erzieher muß sich bemühen, mit den niederen Graden der Strafe auszukommen. Dies ist deshalb in den meisten Fällen möglich, weil die Empfindlichkeit der Strafe für das Kind relativ ist und größtenteils von dessen persönlichem Verhältnis zum Erzieher abhängt. Sind die Gefühle der Autorität und Liebe, auf denen dieses ruhen soll, tief genug gewurzelt und haben sie sich fein und vielseitig genug verzweigt, so ist die Strafe des entschieden ausgesprochenen Unwillens oder des veränderten Benehmens meistens schon empfindlich genug. Wo aber dennoch eine Strafe anderer Art erforderlich wird, da werde sie rasch und energisch ausgeführt, damit sie den gehörigen Eindruck mache und man nicht genötigt sei, zu oft zu strafen. Selbst ihre Androhung kann bisweilen weg-

bleiben, wenn sich nur darauf rechnen läßt, daß sie selbst als verdient empfunden werde. Plötzlichkeit und Präzision der Ausführung hat dabei einen nicht unbedeutenden Anteil am guten Erfolge, zumal wenn die Strafe selten ist. Die Seltenheit der Nötigung zu schwereren Strafen giebt, wenn die Hindernisse der Erziehung und die Eigentümlichkeiten des Kindes zugleich mit in Anschlag gebracht werden, einen Maßstab für die Kunst des Erziehers.[1])

Schon das bloße Innehalten in der Rede muß imstande sein, Ungehöriges zu beseitigen und zur Aufmerksamkeit zurückzuführen. Ermahnungen und Verweise verfehlen oft schon durch ihre Länge den Zweck, denn das Kind kommt während derselben auf andere Gedanken oder hängt sich an Einzelnheiten, gegen die es gerade etwas zu opponieren findet und hält sich in seinem Inneren eine eben so lange Schutzrede, durch die es endlich vollständig von seinem Rechte überzeugt wird. Überdies fühlt es leicht heraus, daß die langen Reden im Grunde nur aus eigenem Bedürfnis zur Befriedigung des Redenden selbst gehalten werden, und das abstrakte moralische Räsonnement, das sie entwickeln, bleibt ihm in der Regel unverständlich, wenigstens in Rücksicht seines Zusammenhanges. Ein paar kurze, eindringliche Worte wirken kräftiger und nachhaltiger, die Ausführlichkeit redet die etwa hervorgebrachte Erschütterung unfehlbar wieder hinweg. [2]) Frauen können sie jedoch selten lassen.

---

[1]) Gestraft werden an Kindern meist nur die pädagogischen Fehler der Erzieher, denn ein Erzieher, der hinreichende Autorität besitzt, findet Gehorsam und bedarf keiner Strafe, während dasselbe Kind von einem andern oft nicht zu regieren ist, ohne dieselbe. C. H.

Bei der Strafe heißt es oft: quidquid delirant reges, plectuntur Achivi: der Erzieher läßt sich eine falsche Maßregel zu Schulden kommen, das Kind reagiert darauf in vollkommen naturgemäßer Weise; nun wird der Erzieher böse und das Kind hat zu leiden. H. E.

[2]) Zu Verweisen und Ermahnungen mische man namentlich nicht die Darstellung von Übeln, die erst in ferner Zukunft liegen. Die Vorstellung von diesen wirkt für die Phantasie des Kindes, oft sogar für die des Jünglings wenig oder nichts. Was wirkt denn selbst für Erwachsene die Vorstellung des doch so sichern Todes! Ausnahmen sind selten. H. E.

Anders verhält es sich, wenn der erwachsenere Zögling durch eigene ethische Überlegung gebessert werden soll: die Überlegung muß gründlich und umfassend sein, auch die Anleitung zu ihr bedarf deshalb einer gewissen Ausführlichkeit, außer dieser aber hat sie nichts mit dem pathetischen Moralisieren gemein. Die Drohung muß mit Vorsicht geschehen, weil die Autorität nicht allein durch Androhung dessen gefährdet wird, was der Zögling selbst als unausführbar erkennt, sondern ebenso auch durch alles, was sich bei näherer Betrachtung als zu gewagt oder als zu unzweckmäßig zeigt und darum auch da unterlassen werden muß, wo später die Konsequenz dessen Ausführung forderte. Da eine Steigerung der Drohung nur wenige Stufen zu durchlaufen hat, so darf diese nur selten oder gar nicht wiederholt werden; sie wirkt sonst nichts mehr, erregt leicht den Verdacht der Schwäche und trägt so selbst dazu bei, den Zögling sicher zu machen im Ungehorsam.

Die härteren Strafen werden am besten so eingerichtet, daß sie in einer inneren Beziehung zum Vergehen selbst stehen. Überall ist dies freilich nicht möglich, in vielen Fällen nur bis auf einen gewissen Grad. So werden z. B. die Fehler und Vergehungen des kleineren Kindes hauptsächlich durch die Übermacht sinnlicher Begierden herbeigeführt; darum ist es zweckmäßig sie an der Sinnlichkeit zu strafen durch körperliche Züchtigung oder durch Entziehung sinnlicher Genüsse, und zwar gerade derjenigen, welche zum Ungehorsam verführten. War ein Genuß überhaupt, nicht bloß zeitweise oder bedingt verboten, so ist eine dem Vergehen genauer entsprechende Strafe unmöglich und man greift dann zu einer näher oder entfernter verwandten, je nachdem die besonderen Umstände und namentlich die Individualität des Zöglings sie an die Hand geben. In späterer Zeit werden die Leibesstrafen dadurch gefährlich, daß sie das Ehrgefühl verletzen und zum Trotze reizen, wenn nicht (wie bekanntlich in England) eine alte Sitte jeden Schein der Beschimpfung von ihnen hinwegwischt, der durchaus vermieden werden muß. Freiheitsverlust wirkt am stärksten auf lebhafte, gesellige Naturen, daher ist er die geeignetste Strafe für gesellige Unarten, für Unverträg-

lichkeit, Wildheit, Widerspenstigkeit. Strafarbeiten haben den Nachteil, daß sie das Interesse an der Arbeit überhaupt ersticken und diese als eine Last erscheinen lassen, der man sich nicht einmal aus Pflichtgefühl fügt, sondern teils um des drohenden Zwanges, teils um der mit ihr verbundenen Vorteile willen. Die Ehrenstrafen pflanzen wie die Belobungen und Belohnungen leicht falsche Motive und dürfen darum nur mit großer Vorsicht angewendet werden, am ersten gegen die Trägen. Fast in allen Fällen unrichtig wirkt erzwungene Abbitte, sie verursacht nur Ärger über die Beschämung. Von dem Gebrauche der letzteren ist weiter oben schon die Rede gewesen.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, daß nur wenige Strafen eine allgemeinere Brauchbarkeit besitzen und ohne alle Gefahr für den Zweck der Erziehung sind. Ganz besonders gilt dies von den Strafen, die den schon herangewachsenen Zögling treffen, und hierin liegt ein weiterer praktischer Grund des schon früher im allgemeinen entwickelten Satzes, daß die Zucht in den späteren Jahren sich mehr und mehr zurückziehen und der Regierung allein das Feld überlassen müsse: der Erzieher muß dahin wirken, daß härtere Strafen in den späteren Jahren sich gar nicht mehr nötig machen, was hauptsächlich durch die richtige Entwickelung seines persönlichen Verhältnisses zum Zöglinge und durch die Ausbildung der höheren Interessen geschieht, welche immer vollständiger über die niederen zur Herrschaft kommen. Ähnliches gilt auch von den Belohnungen, ja sie sind in gewisser Rücksicht der Sittlichkeit noch gefährlicher als die Strafen; denn diese machen höchstens die Furcht vor dem Übel, jene dagegen den positiven Reiz der Begierde zum Motive der Pflichterfüllung, was dem Wesen der Sittlichkeit und dem Weltlaufe so vollkommen widerstreitet, daß nicht einmal der Mechanismus einer guten Gewohnheit dadurch begründet werden kann. Belohnung darf wohl bisweilen unerwartet auf die erfüllte Pflicht folgen, nicht aber im voraus versprochen werden. Wie der ernste, mißbilligende Blick empfindlich zu strafen im stande sein muß, so muß der heitere, zufriedene Blick als hohe Belohnung geschätzt werden.

Stellen wir schließlich noch die hauptsächlichsten Bedingungen zusammen, von denen die richtige Wirksamkeit der Strafe abhängt, so ist vor allem Rousseaus Ansicht zu verwerfen, daß man die Strafe stets als naturgemäße Folge des begangenen Fehlers erscheinen lassen solle; denn abgesehen davon, daß man die Begriffe und Urteile des Zöglings über den Kausalzusammenhang des Weltlaufs dadurch verfälscht und mit Hülfe vielfacher Künsteleien ihm einen frommen Betrug spielt, dessen einmalige Entdeckung den Erzieher um sein ganzes Ansehen bringt; so würde diese Maxime, selbst wenn sie allgemein durchführbar wäre, offenbar nicht zur Sittlichkeit, sondern zur Klugheit erziehen, welche, die übeln Folgen gegen den unerlaubten Genuß abwägend, jene wenigstens teilweise zu umgehen oder doch zu lindern streben würde. Im Gegenteil ist es das erste Erfordernis für die richtige Wirkung der Strafe, daß sie auch vom Kinde als Strafe aufgefaßt und empfunden werde, d. h. daß ihm sein Vergehen als sittliches Unrecht, als vermeidlich erscheine und die gegen dasselbe erfolgende Gegenwirkung sich zugleich als an sich notwendige Reaktion einer höheren sittlichen Macht ihm darstelle, welche eben dadurch ihre beeinträchtigte Autorität und Würde wiederherstellt und zu erneuter voller Anerkennung durch Strenge bringt. Allerdings wirkt deshalb die „Zucht am besten als unpersönliche Notwendigkeit" (Herbart, ABC der Anschauung p. 263. [Päd. Schr. I. S. 281]), so daß der Erzieher selbst dabei nur als Vollzieher eines Gesetzes erscheint, das seiner Willkür enthoben ist; nur wird diese unpersönliche Notwendigkeit nicht die der „natürlichen Folgen menschlicher Handlungen" (Herbart, Allg. Päd. p. 416. [Päd. Schr. I. S. 498]) sein dürfen; denn „Witzigung durch Schaden" ist Belehrung über den Weltlauf, nicht Strafe, die zur Erkenntnis des Unrechtes und zur Besserung führt. Gestraft im eigentlichen Sinne darf nichts werden, dessen sich das Kind nicht selbst als eines Vergehens bewußt ist, es darf nie hart gestraft werden, was ihm selbst als unbedeutend erscheint, sondern die Strafe muß immer genau der Größe seines Schuldbewußtseins proportional sein, oder doch dasselbe niemals übersteigen. Es ist dabei in Rücksicht der päda-

gogischen Wirkung der Strafe gleichgültig, ob das Kind die Größe seines Vergehens richtig oder unrichtig, zu hoch oder zu gering anschlägt.[1]) Die Größe des angerichteten Schadens darf dabei gar nicht, oder nur insofern in Rechnung gebracht werden, als das Kind ihn mehr oder weniger bestimmt beabsichtigte, oder durch Leichtsinn verschuldete. Oft hält ihn das Kind für unermeßlich, wo er höchst unbedeutend, und übersieht ihn ganz, wo er in der That unersetzlich ist: im ersten Falle bedarf es des Trostes in seinem vermeintlichen Unglück, in beiden der Belehrung; Strafe würde ganz am unrechten Orte sein. Soll die Strafe als Äußerung einer sittlichen Macht sich darstellen, um sittlich zu wirken, so hat sie zwar den sittlichen Unwillen über das Vergehen mit strengem Ernste herauszukehren, um so sorgfältiger aber muß sie jeden noch so entfernten Schein des Übelwollens vermeiden: daher darf sie nicht als Ausbruch des Zornes, als Rache oder Gewaltthat erscheinen, was namentlich bei körperlicher Züchtigung so leicht geschieht, die den Strafenden selbst oft in Affekt oder doch ihm nahe bringt.[2]) Der Gestrafte verliert dann leicht sein Vergehen aus dem Auge und hat statt der Reue nur noch die Bitterkeit und Ohnmacht des Unterdrückten im Herzen. Endlich ist es für die rechte Wirksamkeit der Strafe von der höchsten Wichtigkeit, daß sich die entsprechenden Maßregeln der Regierung ihr zugesellen, um sie gehörig zu unterstützen: nachdem die Strafe den Zögling zur Sammlung und Reflexion auf sich selbst veranlaßt hat, müssen jene dahin wirken, ihn aus seiner Gedrücktheit

---

[1]) Eine schärfere Strafe, als sie dem Bewußtsein des Kindes von seinem Unrecht entspricht, ist trotzdem bisweilen nötig um äußerst gefährlichen Folgen gewisser Handlungen vorzubeugen, z. B. wenn ein Kind mit Feuer spielt, sei es auch, daß kein besonders strenges Gebot vorausgegangen wäre. H. E.

[2]) Heftigkeit des Erziehers beim Strafen läßt dieses dem Kinde leicht nur als Ausbruch einer unkontrolierbaren Naturgewalt erscheinen, vor der es erschreckt sich zurückzieht und ausweicht, wohl auch darüber lacht, wenn letzteres gelingt, aber moralische Achtung vor der Strafe und dem Strafenden wird dadurch nicht erweckt ebensowenig zu moralischer Besserung durch sie angeleitet. C. H.

wieder zu erheben. Der Erzieher muß jede Regung des Bessern benutzen, mit Vertrauen wieder entgegenkommen, Mut machen und vielfache Gelegenheit geben, durch den Beweis der Besserung das neue Vertrauen zu verdienen — was freilich voraussetzt, daß die Strafe den Zögling nicht beschimpft, ihn nicht sich und Andern verächtlich gemacht, ihn nicht als Person so tief herabgesetzt habe, daß Erhebung aus eigener Kraft unmöglich scheint.[1])

§. 14.

Die rechte Wirkung der Strafe ist durch das Gewissen bedingt; ohne dasselbe müßte jene entweder als absichtlich zugefügtes Unrecht oder als hartes Schicksal erscheinen, ohne dasselbe würden sich durch die Zucht und Regierung dem Kinde zwar einige zweckmäßige Lebensgewohnheiten anbilden, nicht aber sittliche Interessen pflanzen und ihnen ein Übergewicht über die sinnlichen Begierden verschaffen lassen. Das Sittliche wäre dann ein Gegenstand der rein theoretischen Betrachtung, ohne auf den Willen unmittelbar wirken zu können. Das Gewissen läßt uns die Erfahrung des Guten und Bösen in uns selbst machen, unterwirft unsere Willensrichtungen und Handlungen einer Beurteilung ihres inneren Wertes und wirkt dadurch auf die Antriebe zum Handeln. Daher nimmt es unter den Mitteln der Regierung die erste Stelle ein, denn teils wird durch die Erweckung und Schärfung desselben eine vielseitige Lenksamkeit des Kindes am sichersten erreicht, teils wird die Ausbildung

---

[1]) Nur, wo mit der Strafe zugleich sittliche Mißbilligung verbunden ist, muß sie längere Zeit fortdauern. D. h. das Betragen des Erziehers muß dem Zögling die innere Erkaltung und Entfremdung längere Zeit fühlbar machen, die durch sein Vergehen herbeigeführt worden ist. Redeton und Benehmen müssen zeitweise verändert werden. Nach schwereren Strafen muß der Zögling längere Zeit unbeschäftigt sich selbst überlassen bleiben, damit er zu überlegen und in sich zu gehen die nötige Zeit habe, sonst wirkt die Strafe nichts. C. H.

eines selbständigen sittlichen Charakters dadurch unmittelbar vorbereitet, da das Gewissen den Willen keiner äußeren Macht, sondern nur der eigenen Erkenntnis des Guten und Bösen zu unterwerfen verlangt. Durch diese allgemeine Wichtigkeit desselben für die Erziehung und namentlich für die Regierung ist es gerechtfertigt, daß wir es hier in nähere Betrachtung ziehen.

Das Gewissen pflegt als ein Vermögen der sittlichen Beurteilung unseres Begehrens, Wollens und Handelns betrachtet zu werden. Eine solche Beurteilung setzt einen Maßstab als bekannt und anerkannt voraus, nach welchem geurteilt werde, eine allgemeine Regel, mit welcher der einzelne Fall des Begehrens, Wollens oder Handelns verglichen werde, um nach seiner Übereinstimmung mit ihr oder in seinem Widerspruch gegen sie entweder Billigung oder Mißbilligung zu erfahren. Hieraus folgt, daß das Gewissen entweder als eine ursprüngliche Begabung des Menschen die allgemeinen Regeln des Wollens und Handelns, das Sittengesetz selbst zu seinem Inhalte haben müsse, oder, wenn dies psychologisch unmöglich ist, daß es selbst erst im Laufe des Lebens entstehe, indem jene allgemeinen Regeln dem Menschen zum Bewußtsein kommen. Da sich nun nachweisen läßt, daß alle allgemeinen Begriffe und Sätze erst allmählich sich entwickeln, da ferner die Beobachtung nichts zeigt, was auf das Vorhandensein einer ursprünglichen, von den erziehenden Einflüssen unabhängigen, sittlichen Urteilskraft des Kindes gedeutet werden könnte, da endlich auf die Existenz einer Kraft nur aus ihrer thatsächlichen Äußerung geschlossen werden darf, wenn sich nicht darthun läßt, daß diese zwar vorhanden, durch andere entgegenwirkende Kräfte aber gehindert sei, zu Tage zu treten, so kann das Gewissen als ein angeborenes Urteilsvermögen des Menschen nicht betrachtet werden. Hierzu kommt noch die große Verschiedenheit der Gewissen, welche freilich von denen gern übersehen, oder als unerheblich geschildert wird, die jener Annahme geneigt sind. Man kann nicht in Abrede stellen, daß das Gewissen bei Menschen aus verschiedenen Kulturstufen, aus verschiedenen Nationen oder Jahrhunderten wesentlich verschiedene Aussprüche thut. Bisweilen er=

scheint sogar dem Gewissen des Schwärmers und Fanatikers als heilige Pflicht, wovon das Gewissen des Besonnenen sich mit Abscheu hinwegwendet Selbst die Temperamente begründen hierin oft bedeutende Unterschiede: das Gewissen des Sanguinikers schweigt, ohne darum den Vorwurf der Stumpfheit zu verdienen, bei gar manchen Dingen gänzlich, über die der Melancholische sich nicht hinwegzusetzen vermag; ja der genauere Beobachter findet leicht, daß das eigene Gewissen nicht immer sich vollkommen konsequent bleibt in seinen Aussprüchen, daß es bisweilen sich leichter, bisweilen schwerer zufrieden giebt, kurz daß es veränderlich, nicht vollkommen zuverlässig ist und deshalb überhaupt den Anspruch nicht machen darf, für einen ursprünglichen und untrüglichen Maßstab des Guten und Bösen zu gelten.

Will man dagegen einwenden, daß das Gewissen sehr wohl als solches angeboren, zugleich aber auch wie alle anderen Anlagen des Menschen der Bildung wie der Verwilderung fähig sein könne, so ist damit die Behauptung im Grunde aufgegeben, daß der Mensch ein ursprüngliches, sicheres Urteil über Gutes und Böses in sich trage, und es ist in der That nicht abzusehen, was unnützer und wertloser sein könnte, als ein dem Irrtum in nicht geringem Grade zugängliches, angeborenes Vermögen, Gutes und Böses richtig zu unterscheiden. Die Instinkte der Tiere wenigstens wären dann zweckmäßiger eingerichtet. Wird die Notwendigkeit zugegeben, das Gewissen durch Erziehung gehörig zu entwickeln, welche im Angesicht der erfahrungsmäßigen Umbildungen und Erweiterungen desselben nicht wohl bestritten werden kann, so kommt die Differenz über das Angeborensein oder Nichtangeborensein des Gewissens wenigstens insofern auf einen Wortstreit hinaus, als zuletzt freilich alles, was sich im Menschen entwickeln läßt, nur aus dem hervorwachsen kann, was ihm angeboren ist. So wenig aber der Mensch ursprünglich und von selbst auf irgend einem anderen Gebiete klare Begriffe hat und richtig urteilt, so wenig ist dies auf dem sittlichen der Fall. Sein Gewissen ist daher etwas Erworbenes, es beginnt sich bei ihm zu regen, sobald eine von ihm anerkannte Norm des Wollens und

Handelns mit einem auf sie bezüglichen Falle in seinem Vorstellen zusammentrifft; es entsteht alsdann das Gefühlsurteil, daß dieser Fall der allgemeinen Regel angemessen oder zuwider sei, und dies ist der Richterspruch, den wir dem Gewissen zuschreiben.

Wie diese allgemeinen Normen entstehen und warum sie sich zuerst immer in der Form des Gefühles darstellen, hat die Psychologie nachzuweisen. Sehr treffend hat das Erstere schon Pestalozzi (Über die Ideen der Elementarbildung, Wochenschrift III. p. 156) angedeutet, indem er vom Kinde sagt: „das Bild seiner Mutter, das es überall begleitet, wird selbst sein Gewissen“. Das Wesentliche dabei ist dieses, daß von dem Bilde der Mutter, einer Macht, an die es mit seinem ganzen Wesen durch die Gefühle der Autorität und Liebe gefesselt ist, ein Gebot oder Verbot ausgeht, auf das sich diese Gefühle durch Association übertragen, so daß jenes dadurch als absolut und unverbrüchlich erscheint: die Macht des Gewissens im Kinde ist zunächst nur die Macht, welche das Bild von der Person des Erziehers über seine Begierden und Entschlüsse ausübt, sie ist eine rein persönliche und wird erst später zu einer unpersönlichen. In unpersönlicher, abstrakter Form läßt sich das Sittengesetz dem Kinde gar nicht unmittelbar zum Bewußtsein bringen. Deshalb richten sich denn auch die Aussprüche seines Gewissens, so lange die eigene Überlegung noch nicht erstarkt ist, in Rücksicht ihres Inhaltes ganz nach dem, was die persönliche Autorität [1]) heilig zu halten geboten hat: ein Verstoß gegen die Gesetze der Höflichkeit, des Anstandes oder der Klugheit beunruhigt dann ebenso sehr das Gewissen als eine Verletzung des Sittengesetzes, wenn der Erzieher in den Augen des Kindes beide einander gleichgestellt hat. Ein Rest von dieser an Kindern so gewöhnlichen Erfahrung zeigt sich selbst noch bei den Erwachsenen, namentlich darin, daß sie für Lügen, kleine Unredlichkeiten und Mißbräuche aller Art, aus denen die öffentliche Meinung nichts macht, meistens so gut als gar kein Gewissen haben,

---

[1]) Des Erziehers und des Gesellschaftskreises, in dem das Kind lebt (die Kameraden). C. H.

Verstöße gegen die Höflichkeit und den äußeren Anstand hingegen ernstlicher bereuen, als der Natur der Sache angemessen ist. An beschränkten Menschen, die, in den Vorurteilen ihres Standes erzogen, nie über sie hinaussehen lernen, zeigt sich dies sehr deutlich.

Läßt sich demnach das Gewissen nicht so geradehin als die Stimme der Sittlichkeit betrachten, hängen vielmehr seine Aussprüche von der gesamten Lebensansicht des Menschen und namentlich von den erziehenden Mächten wesentlich mit ab, welche ihm in der Jugend mit gebietender Autorität gegenübergetreten sind, so wird der Erzieher die größte Sorge darauf verwenden müssen, daß in den Geboten und Verboten, die er an das Kind stellt, die richtigen Wertverhältnisse der Dinge in deutlicher Abstufung sich ihm darstellen und einprägen. Irrtümer des Verstandes auf seiten des Erziehers werden sonst zu Verirrungen des Herzens auf seiten des Zöglinges; denn der Gehorsam des letzteren ist zunächst ein rein persönlicher, er ist blind in Rücksicht der Sache und ihres Wertes: das gewissenhafte Handeln erfolgt, wie bei den meisten Menschen auch in späterer Zeit, aus einem dunkelen Drange des Gefühls, der, einmal befestigt, sich, wo er falsch leitet, selbst der klaren Einsicht zu fügen weigert und nur äußerst langsam und mit großer Anstrengung sich durch sie läutern und umbilden läßt. Dem Erwachsenen solche Kämpfe zu ersparen, muß in der Jugend das Gewissen so entwickelt werden, daß das richtige Maß der Wertbestimmungen zuerst in Form des Gefühles fest angeeignet, dann durch die Ausbildung der ethischen Begriffe zu klarem Bewußtsein erhoben, in seinen feineren Nüancen vervollständigt, schärfer bestimmt und, wo es nötig ist, berichtigt werde.

Je hervorstechender die sittliche Unvollkommenheit des Kindergewissens ist, welche hauptsächlich in seiner Blindheit und Abhängigkeit von fremden Lehren und Beispielen liegt, desto weniger kann es befremden, daß das Kind noch nicht fähig ist, rein sittlich zu handeln, denn dazu gehört eine Selbständigkeit des Willens und der Einsicht, sowohl den sinnlichen Begierden, als den äußeren Einflüssen überhaupt gegenüber, welche erst infolge weiterer Entwickelung

eintreten kann. Lernt aber das Kind nur zuerst die Liebe zum Vater oder zur Mutter und die Achtung vor ihrem Gebote zum Motive seines Handelns machen und befestigt sich diese Gesinnung hinreichend in ihm, so hat es keine Schwierigkeit, es von hier aus auf den Standpunkt des religiösen Menschen zu erheben, welcher aus Liebe zu Gott und aus Achtung vor seinem Gebote die ihm obliegenden Pflichten erfüllt, wenn die menschlichen Gesetze mit den göttlichen sich in Übereinstimmung zeigen. Je mehr es ihm dadurch erleichtert wird, den Entschluß zum pflichtmäßigen Handeln rein festzuhalten und regelmäßig durchzuführen, und je mehr zugleich die wachsende Einsicht die ausschließliche Vernunftmäßigkeit eines solchen Handelns erkennen läßt, desto deutlicher wird es ihm, daß die Normen desselben aus seinem eigenen Innern entspringen, desto mehr giebt er sich selbst die Regel seines Handelns und nähert sich damit der sittlichen Freiheit, für welche die Strenge des kategorischen Gebotes aufhört den wesentlichen Charakter der Sittlichkeit zu bilden.

Ist im Vorstehenden der Weg im allgemeinen angegeben worden, auf welchem das kindliche Gewissen von seiner ursprünglichen Blindheit und äußeren Abhängigkeit befreit werden kann, so darf zugleich der Vorzug desselben nicht verschwiegen bleiben, durch welchen es wesentlich erleichtert wird, diesen Weg zu betreten und zu verfolgen. Er besteht darin, daß das Gewissen des Kindes bei weitem empfindlicher ist als das des Erwachsenen, daß es sich nichts vorlügt. Die Ursache hiervon liegt hauptsächlich in der größeren Einfachheit der psychologischen Verhältnisse bei dem ersteren. Die Gesichtspunkte, unter welche dem Erwachsenen jede seiner Handlungen fällt, sind weit mannigfaltiger; das Kind kommt nicht über die einfache Auffassung der Thatsache des übertretenen Gebotes hinaus[1]), jener kennt

[1]) Es vergißt aber auch schnell und setzt sich, von anderen Beschäftigungen fortgerissen, leicht über Unangenehmes hinaus. Dieser Leichtsinn macht öftere Erinnerungen und selbst bisweilen eine schärfere Behandlung nötig, als bei besserem Gedächtnis des Willens erforderlich wäre, oder Strafen, die sich längere Zeit hindurch fühlbar machen. C. H.

den Weltlauf und die Menschen mit ihren Schwächen, und es müßte sonderbar zugehen, wenn er bei einiger Erfahrung in ihnen nicht einen Grund der Rechtfertigung oder wenigstens der Entschuldigung und des Trostes fände, wo er deren bedarf über sich selbst; er ist ferner schon gewohnt seinen Neigungen bis auf einen gewissen Punkt nachzugeben, ohne sich selbst dadurch auch nur im entferntesten eines Unrechtes verdächtig zu werden; er weiß endlich und hat an sich selbst erfahren, daß es auch für die Sittlichkeit fast keine Regel ohne Ausnahme giebt, daß darum die Beurteilung einzelner Handlungen streitig und die scheinbar absolut feste Grenze zwischen Gutem und Bösem durch geschicktes Räsonnement unglaublich verschiebbar ist. Dies alles trübt die Unbefangenheit seines Blickes und es ist daher der psychologisch natürliche Gang des Menschen, daß er in seinen Gewohnheiten bequem sich gehen läßt und mit den Jahren immer nachlässiger wird in der Prüfung seiner Motive, immer geschickter und erfinderischer im Selbstbetrug. Er hat sich dann schon zu oft mit seinem Gewissen abgefunden, als daß er nicht sich über seine Motive klar zu sein glauben sollte: gewöhnlich verschlechtert sich der Mensch mit den Jahren. Was an seinem sittlichen Charakter fest und gut bleibt, das hat er meistens dem Reste von Gewissenhaftigkeit zu verdanken, der ihm aus seiner Jugend noch übrig geblieben ist. Darum muß die zarte Empfindlichkeit des Kindergewissens vom Erzieher möglichst benutzt und vor Abstumpfung bewahrt werden. Fassen wir die Mittel hierzu jetzt etwas näher ins Auge.

Die wesentliche Grundlage strenger Gewissenhaftigkeit ist die Wahrheitsliebe; die Verderbnis des Charakters nimmt meistens von dem Lügen ihren Anfang. Die Lüge nämlich bietet sich in vielen Fällen von selbst als das bequemste Mittel dar, die übeln Folgen des Ungehorsams zu beseitigen, daher wird sie nicht leicht von einem Kinde unversucht gelassen[1]). Ist infolge der Übertretung des

---

[1]) „Alle Kinder“ sagt Walter Scott, „sind von Natur Lügner; Wahrheit und Ehre sind erst Früchte späterer Erziehung“. Allerdings giebt es für die

Gebotes das Gewissen rege geworden, so wird es gerade durch die gelingende Lüge fast gänzlich wieder zum Schweigen gebracht, denn die Übertretung selbst erscheint durch diese als beseitigt, da sie unsichtbar geworden ist. In diesem letzteren Umstande liegt die hauptsächlichste Gefahr der Lüge: sie läßt das Vergehen, welches sie der Entdeckung entzogen hat, als minder groß und wichtig erscheinen, da ja seine gefürchtete Folge nun glücklich abgewendet ist, und stumpft dadurch das Gewissen überhaupt ab. Die Hoffnung, das Gethane durch Lügen zu verbergen, wird dann umgekehrt wieder in vielen Fällen ein entscheidendes Moment für die Neigung zur Pflichtverletzung; wer nicht lügen gelernt hat, dem ist diese Hoffnung fremd. Es ist bekannt genug, wie die erste Lüge zur zweiten und endlich zur festen Gewohnheit des Lügens führt, wie sie mit dem dringenden Wunsche anfängt, sich aus einer augenblicklichen Verlegenheit zu ziehen, um beim schnödesten Eigennutze und der schändlichsten Intrigue zu endigen. Wer nicht lügen kann, nötigt sich selbst so zu handeln, daß er nicht Ursache habe, etwas davon zu verbergen; deshalb ist strenge Wahrheitsliebe die sicherste, wenn nicht die einzige sichere Stütze der Gewissenhaftigkeit. Darum muß vor allem die natürliche Offenheit seines Wesens dem Kinde bewahrt bleiben. Dies geschieht am besten durch aufrichtige, lebendig sich äußernde Teilnahme, die dem Kinde bei allen Freuden, Leiden und Beschäftigungen aus seiner Umgebung entgegenkommt; dann schwindet jede Furcht, die Heiterkeit bleibt erhalten, das Kind fühlt sich wohl und behält deshalb fortdauernd das Bedürfnis, sich ohne Rückhalt gegen jeden auszusprechen. Minder gut ist es schon, wenn die Autorität die Wahrhaftigkeit fordern muß, denn dadurch erst wird das Kind inne, daß es von ihm abhänge, ob es alles sagen oder einiges zurückbehalten wolle. Ein solcher Gedanke kommt ihm gar nicht, so lange es sich durch keines seiner persönlichen Verhältnisse beengt und ge-

Kinder sehr viele Veranlassungen zum Lügen, aber die Erfahrung lehrt, daß nicht allen das Lügen gleich leicht wird. H. E.

Strenge des Erziehers, Verlegenheit und Einschüchterung des Kindes führt zur Lüge; diese ist zuerst immer nur ein willkommenes Auskunftsmittel. C. H.

drückt fühlt. Ein Druck dieser Art aber entsteht notwendig durch die Zucht; daher bedarf es bei Ausübung derselben besonderer Vorsicht dagegen, daß sie der Offenheit des Charakters nicht schade.

Das zweite wesentliche Mittel, welches zur Befestigung dieser letzteren und der Gewissenhaftigkeit in hohem Grade beitragen kann, ist das Beispiel. Vermögen schon erzählte Beispiele, vorzüglich durch die begleitenden Geberden einen tiefen Eindruck auf das Gemüt des Kindes zu machen, so ist dies begreiflicherweise in noch weit höherem Grade mit den handelnden der Fall. In der Handlungsweise der Menschen spricht sich immer ihre Lebensansicht am unzweideutigsten aus. Welchen Wert sie auf die verschiedenen äußeren Güter legen, welche Wichtigkeit die Erfüllung der einzelnen Pflichten für sie hat, wie sie die Personenverhältnisse mit ihren verschiedenen Abstufungen auffassen, dies alles giebt sich in ihren Handlungen kund, und das Kind eignet sich unbewußt mit der äußeren Handlungsweise seiner Umgebung auch die Lebensansicht an, aus der sie hervorgeht. Gerät nun diese praktische Lehre, die dem Kinde vor Augen steht, mit der theoretischen in Widerspruch, die man ihm giebt, so liegt am Tage, daß die Wahrheit und Offenheit des Charakters darunter leiden, die Gewissenhaftigkeit untergraben werden und die Meinung sich befestigen muß, es sei nun einmal notwendig von der Strenge der moralischen Forderungen im Leben gar manches nachzulassen. Nur die Übereinstimmung der Lehre mit den lebendigen Beispielen in der Umgebung des Kindes, nicht bloß in den großen, allgemeinen, sondern auch in den kleineren, einzelnen Zügen, vermag bei diesem selbst Gewissenhaftigkeit, einen dauernden Willen zur Anstrengung für allseitigen und vollständigen Einklang seiner Handlungsweise mit seiner theoretischen Überzeugung hervorzubringen. Daß der Erzieher allein, wenn er nicht von dem ganzen Kreise der Umgebung des Kindes hierbei unterstützt wird, nicht hinreichend dafür zu wirken imstande sei, wird keiner weiteren Auseinandersetzung bedürfen. Von seiner Seite muß er vor allem auf Konsequenz in seinem ganzen Betragen gegen den Zögling bedacht sein; denn Konsequenz ist das in Handlung gesetzte Bild der Wahrhaftigkeit, Treue

der Handlung gegen das Wort und gegen die ihr vorausgegangenen Handlungen.

Im Hinblick auf das Vorstehende kann es nicht befremden, wenn an den Erzieher die Forderung gestellt wird, er solle die ethische Schattenseite des Menschenlebens, den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis, dem Auge des Zöglings zwar nicht durch absichtliche Täuschung verhüllen, aber doch so weit entziehen und so fern stellen, als es ohne Nachteil für die intellektuelle Ausbildung desselben geschehen kann. Es ist dies durchaus erforderlich, um die sittlichen Ideale in voller Reinheit zur Entwickelung zu bringen und gehörig erstarken zu lassen. Man fürchte dadurch nicht, das Kind dem wirklichen Leben zu entfremden. Das Verständnis der Welt und mit ihm auf der einen Seite der Druck, den das rein sittliche Streben dadurch erleidet, auf der anderen die Weltklugheit, die sich hineinfindet, kommen früh genug und machen es beide zur dringenden Pflicht, die Ideale im jugendlichen Gemüte rein zu halten und festwurzeln zu lassen, an denen sich einst der Mann erheben, auf die allein er einst bauen soll. Schon für den Jüngling ist die allmählich sich aufschließende Kenntnis der wirklichen Welt selten ohne alle sittlichen Nachteile: die allgemeine Meinung macht ihn so leicht nachsichtig und nachgiebig gegen einzelne Verkehrtheiten, die Notwendigkeit, größere Übel zu vermeiden, läßt ihm die kleineren wohl gar als Güter erscheinen, das Gewöhnliche und Alltägliche hört bald auf, den sittlichen Unwillen zu reizen. Die Unschuld des Kindes geht so oft fleckenlos an dem Unreinen vorüber, mit Vorsicht geleitet vermag sie selbst in gefahrvoller Umgebung sich hineinzuleben in eine sittlich ideale Welt, die in der wirklichen später als Gewissen zum Leitstern dient. Dem entsprechend erscheint es namentlich nicht als ratsam, den Anblick des Lasters zur Schärfung des Gewissens zu benutzen. Es ist selten möglich, den sittlichen Unwillen, den er erwecken soll, rein und allein zu erregen. Oft ist das Laster zu häßlich, um es dem Kinde zu zeigen, oder es ist erschreckend, Grausen erregend, oft ist es verlockend oder ein von der Menge belachtes Schauspiel. Solche störende Nebeneindrücke lassen sich nicht leicht

ganz entfernen. Noch schlimmer freilich ist es, wenn ein ungeschickter Erzieher erst das Laster kennen lehrt und zugleich durch abstraktes Moralisieren ihm begegnen zu können glaubt, dessen einzige Frucht Langweile und Überdruß sind.

Soll die Einführung des Kindes in die Kenntnis der wirklichen Welt nicht verfrüht werden, damit die Schärfe seines Gewissens nicht leide, so wird die Sprache der konventionellen Höflichkeit ihm nicht früher angelernt werden dürfen, als bis es deren Wert richtig zu schätzen vermag; sie verleitet sonst leicht zu positiver Unwahrheit der Gesinnung, namentlich zu Schmeichelei. Ist diese Sprache kaum für den entwickelten Charakter gefahrlos wegen der Schwierigkeit in der Bestimmung ihrer Grenzlinien, so ist sie es noch weit weniger für das Kind, das zu konventionellen Lügen von den Eltern oft selbst verleitet oder gar beauftragt, dann bald die Anwendung auf wichtigere Dinge von selbst macht. Gleichwohl darf man der ängstlichen Wahrhaftigkeit in kleinen Dingen nicht zu stark das Wort reden, weil die vielen Verlegenheiten, welche durch sie bereitet werden, nicht selten dazu verführen, den bloßen Schein der Wahrhaftigkeit zu retten und mit diesem das Gewissen zu beruhigen: zur Unwahrhaftigkeit der Gesinnung pflegt dann bei Menschen, die zu schwach sind, um unangenehme Wahrheiten zu sagen, noch der Selbstbetrug zu kommen. Von Gewissenhaftigkeit im eigentlichen Sinne kann aber da nicht die Rede sein, wo das Urteil des Gewissens selbst bestochen und verfälscht ist.

§. 15.

Waren wir zunächst nur veranlaßt, die Entwickelung des Gewissens als Mittel der Regierung ins Auge zu fassen, so hat sich doch zugleich deutlich gezeigt, daß sie noch eine andere und weit höhere Bedeutung hat als diese, da sie auf der Grenze der negativen und der positiven Seite der Gemütsbildung steht und den Übergang der einen in die andere vermittelt. Die Aufgabe jener Seite nämlich,

welcher die Zucht und teilweise die Regierung angehörten, bestand darin, freien Raum zu schaffen für die Sittlichkeit, d. h. die Macht der Sinnlichkeit zu brechen, falsche Werturteile zu beseitigen, gefährliche Gewohnheiten auszurotten und solche an deren Stelle zu setzen, welche der Sittlichkeit vorzuarbeiten geeignet sind. Die Entwickelung des Gewissens zeigt sich für diese Zwecke in hohem Grade förderlich, und je weiter sie fortschreitet, desto offenbarer tritt zugleich die nahe Verwandtschaft hervor, in welcher sie zur Sittlichkeit selbst steht, namentlich zu der Idee der inneren Freiheit, für welche die Gemütsbildung (s. p. 145) eben dadurch zu sorgen hat, daß sie strenge Gewissenhaftigkeit herbeiführen, d. h. dem Willen die Energie erteilen soll, den als richtig erkannten Werturteilen im Handeln durchgängig zu folgen. Die Forderung, daß dies geschehe, ist indessen eine rein formale, ihren Inhalt erhält sie erst durch die positiven Interessen, die sich allmählich im Gemüte des Kindes ausbilden und durch die Verhältnisse, in welche sie sich zu einander setzen. Daher verlangt unsere bisherige Betrachtung zu ihrer Vervollständigung unmittelbar die weitere Untersuchung, welche Mächte es seien, die auf das Gemüt des Kindes wirken müssen, um jene Interessen ihm einzupflanzen, und wie diese Wirkung beschaffen sein müsse, um eine sittliche Gestaltung des Lebens zu verbürgen.

Indem wir uns hiermit der positiven Gemütsbildung zuwenden, erinnern wir uns zunächst an die Aufgabe, die ihr obliegt. Sie bestand darin, die Gesinnung des allgemeinen Wohlwollens, das ethische, ästhetische und religiöse Interesse zu pflanzen und zu befestigen*). Es hat sich bereits gezeigt, daß hierzu vor allem eine Erweiterung des ursprünglich eng begrenzten Kreises der persönlichen Teilnahme erforderlich ist, die nur allmählich zu der allseitigen Ausbreitung des allgemeinen Wohlwollens fortschreiten kann, weil die Schwäche seiner Fassungskraft das Kind nötigt, sich mit seiner Teilnahme zunächst in einen kleinen festbegrenzten Kreis hineinzuleben. Einen solchen stellt zuerst das Haus, die Familie dar: dieses

*) Vgl. p. 144 und mit dem Folgenden p. 160.

ist demnach die erste positiv gemütsbildende Macht, welche das Kind ergreifen und sein Interesse insbesondere durch die Personenverhältnisse in Anspruch nehmen soll, in die es dasselbe verflicht. Die nächste bedeutende Erweiterung des Kreises seiner Teilnahme geschieht dann durch die Schule. Aber die Teilnahme des Menschen an anderen darf nicht beschränkt bleiben auf die Familie und die gleichaltrigen Kameraden, sie soll sich weiter ausdehnen auf alle, die durch Gleichartigkeit des äußeren und inneren Lebens ihm verwandt, durch das Band gemeinsamer Abstammung und kulturhistorischer Entwickelung mit ihm verbunden sind: es tritt in dieser Rücksicht hauptsächlich die Muttersprache als gemütsbildende Macht auf. Endlich soll das Interesse auf Vergangenes und Künftiges, auf das ganze Menschengeschlecht, seine Thaten und Schicksale erstreckt werden; dies ist durch die Geschichte zu erstreben.

Das Haus[1]) begrenzt den Gesichtskreis des Kindes anfangs gänzlich; die Gegenstände, welche es darbietet, werden ihm genauer bekannt als irgend welche andere; alle Gefühle, Begierden, Willensthätigkeiten, die sich in seinem Gemüte regen, stehen entweder zu diesen Gegenständen in unmittelbarer Beziehung oder werden doch, sei es bewußt oder unbewußt, notwendig oder zufällig von den Bildern derselben begleitet. Daraus erklärt sich die eigentümliche Vertrautheit des Kindes mit diesen Dingen, welche mehr ist als die genaueste bloße Kenntnis. Es fühlt sich wohl unter ihnen, weil ihm seine Gefühlswelt aus ihnen entgegenkommt. Was das Haus darbietet, verwächst mit seinem Vorstellungskreise und seinem Gemütsleben so, daß alles andere dagegen als ein Fremdes erscheint, das namentlich die Affekte der Furcht und des Staunens oder doch ein Gefühl der Unsicherheit erregt, während jenes als das innerlich Angeeignete, Heimische dem Ablaufe der Vorstellungen und ihren Verbindungen sich fügt und dadurch die Ruhe und Heiterkeit des kindlichen Gemütes erhält. Zwar reizt das Neue, aber wir leben

[1]) Riehl, die Sitten des Hauses, eine socialpolitische Studie, Deutsche Vierteljahrsschrift 1853. II. p. 279. H. E.

uns nur langsam hinein, unser Inneres spricht nicht aus ihm zu uns, wenn es uns nicht durch Erinnerungen fesselt, deren Fäden zu verfolgen wir oft unvermögend sind. Nicht selten begegnet es, daß der Erwachsene sich von Personen, Landschaften oder einzelnen Naturgegenständen auf eine ihm unerklärliche Weise angezogen findet, und bisweilen gelingt es noch, die näheren oder entfernteren Ähnlichkeiten aufzufinden mit Jugendeindrücken, die durch mächtige Gefühle noch fortwirken, ohne Zweifel auch dann noch fortwirken, wenn die Bestimmtheit der zu ihnen gehörigen Vorstellungsbilder längst geschwunden ist. Haben Romanschriftsteller diesen geheimen Zug des Herzens oft über das Maß der Natur getrieben, so ist dagegen wohl zu wenig beachtet worden, welchen Einfluß er auf das ästhetische Urteil ausübt, dessen Allgemeingültigkeit hauptsächlich dadurch so leicht zweifelhaft wird, daß wir die große Menge verborgener oft ganz individueller Gefühle nicht zu analysieren vermögen, die uns bei ihm leiten.

Der an sich richtige aber zu vage und unbestimmte Satz, welcher so vielfach ausgesprochen wird, daß die ersten Eindrücke die mächtigsten und deshalb die wichtigsten seien*), erhält pädagogische Brauchbarkeit hauptsächlich erst durch den anderen, auf welchen er sich gründet, daß die ersten Gegenstände und Personen, mit denen sich das Kind beschäftigt, zugleich auch diejenigen sind, deren Eindrücke sich am häufigsten wiederholen, dadurch dem Kinde am meisten vertraut werden und mit seinem Gemütsleben am innigsten verwachsen, indem sie selbst erst die Gelegenheit geben zur Heranbildung desselben. Was auf das Gemüt und die Denkweise des Kindes einen durchgreifenden Einfluß erlangt, das sind nicht leicht einzelstehende, seltene Erscheinungen und Handlungen, sondern der Gesamtcharakter und die Kontinuität gleichartiger Erfahrungen, die es an Personen und Sachen zu machen Gelegenheit hat. Es erklärt sich hieraus leicht, weshalb der Erwachsene stets durch Gefühle an

*) Weit besser schon ist die Fassung des Satzes, daß unter allen Eindrücken derselben Art die ersten zugleich auch die wichtigsten seien.

die Heimat gefesselt bleibt, die zwar oft unklar, aber darum nicht minder mächtig sind, weshalb namentlich das Haus eine Macht über das Gemüt ausübt, der selbst der rohe Mensch selten entgeht. Es ist im wesentlichen dasselbe, wodurch wir eine Arbeit, oder einen gewissen Thätigkeitskreis lieb gewinnen, in ihm heimisch werden: die Gefühle gelingender Thätigkeit, befriedigter Wünsche und Erwartungen haben sich mit dem Gegenstande der Beschäftigung verflochten und werden mit ihm reproduciert, jede Seite, von der wir ihn ansehen, ist mit unseren Interessen in Beziehung getreten, jede Einzelheit an ihm läßt uns fühlen, daß wir des Ganzen mächtig sind, und bringt jede Reihe von inneren oder äußeren Thätigkeiten, die sie hervorruft, zu ungestörtem Ablauf.

Übt die ständige Umgebung des Menschen überhaupt einen so großen Einfluß auf ihn aus, daß sich sein Gemütsleben an ihr entwickelt und mit ihr verwächst, so ist dies begreiflicherweise ganz hauptsächlich mit den umgebenden Personen der Fall. Die persönlichen Verhältnisse, in welche das Kind innerhalb der Familie eintritt, entwickeln sich unter allen am vielseitigsten und befestigen sich am stärksten. Von Natur hülflos und schwach, bedarf es zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und Wünsche, zur Ausführung seiner Thätigkeiten der vermittelnden Hülfe der Erwachsenen, von denen es umgeben ist, in sehr mannigfaltiger Weise. Zwar nimmt die Größe seiner Hülfsbedürftigkeit allmählich ab, die Gebundenheit seiner Thätigkeiten an den Willen, oder wenigstens an die Zustimmung der Erwachsenen verliert aber zunächst nur wenig an Ausdehnung. Die vieljährige Dauer dieses Verhältnisses bringt es mit sich, daß das Kind, teils thätiger oder leidender Teilnehmer, teils Zuschauer bei den verschiedensten Situationen wird, in welche die einzelnen Glieder der Familie zusammen geraten. Es erfährt unter ähnlichen Umständen von jedem einzelnen eine im Durchschnitt gleichmäßige Behandlung und bemerkt eine gewisse Gleichförmigkeit des Benehmens derselben gegeneinander: hierdurch tritt es in bestimmte persönliche Verhältnisse zu ihnen und wird dazu veranlaßt, sich bestimmte Bilder von ihren gegenseitigen Verhältnissen zu einander zu ent-

werfen. Beides ist von der höchsten Wichtigkeit für die Entwickelung seines Gemütslebens, denn die Verhältnisse, die es zu ihnen eingeht, werden ihm, je fester sie wurzeln, um so mehr der Maßstab für alle übrigen, und die Bilder der gegenseitigen Gesinnung und Handlungsweise, die es hier auffaßt, sind diejenigen, nach deren Analogie alle anderen zunächst von ihm beurteilt werden. Die Verhältnisse, welche das Haus beherrschen, werden vom Kinde, so weit sie in seinen Erfahrungskreis fallen, auf die Welt überhaupt unbewußt und notwendig übertragen. Der Geist und das Gemüt, welche sich im Familienleben aussprechen, die Ordnung oder Unordnung, welche in ihm herrscht, die Stellung der Familie nach außen, zu Fremden und zu den größeren Lebensgemeinschaften, deren Glied sie sein soll, die Art, die äußeren Dinge und ihren Wert verschieden abgestuft zu schätzen, die Bestrebungen, Handlungen und Schicksale der Menschen zu beurteilen — dies alles teilt sich dem Kinde unwillkürlich mit und wird von ihm unverändert aufgenommen, so lange sein Denken, Fühlen und Streben nicht durch eigene Überlegung, oder durch Erfahrungen von eigentümlicher Art eine andere Richtung erhält. Durch seine Schwäche an die Hülfeleistung anderer gewiesen und zu vorwiegend passiver Aufnahme der geistigen Lebenselemente, welche diese ihm entgegenbringen, ebenso geneigt als befähigt, verwächst das Kind in seinem ganzen inneren Leben mehr und mehr mit den Personen, an denen es sich heraufbildet und erhält hiermit zugleich den in der Familie ausgeprägten nationalen Charakter, welcher nächst der Sprache hauptsächlich auf der Eigentümlichkeit des häuslichen und auf dessen Verhältnis zum öffentlichen Leben beruht*). Die täglichen Geschäfte der Eltern werden vielfach besprochen und das Kind wird daher mit allen auf sie be-

*) Es ist nicht schwer zu erkennen, daß hierin sowohl die Tiefe des deutschen Gemütes wurzelt, durch die es für eine warme sittlich-religiöse und ästhetische Auffassung des Lebens empfänglich wird, als auch das politische Phlegma des Familienegoismus dem Vaterlande gegenüber, die vergnügte Beschränkung des Strebens in häuslicher Zurückgezogenheit, die deutschen Bürgertugenden der Bequemlichkeit und des Indifferentismus.

züglichen Vorstellungen schon früh vertraut, es ahmt jene Beschäftigungen nach und gewinnt sie lieb, noch ehe es deren Zwecke zu verstehen imstande ist. Der Kreis, in welchem es aufwächst, bestimmt darüber, ob es in seinen Phantasieen als Soldat exerciert, als Gelehrter sich mit Büchern zu thun macht, dieses oder jenes Handwerk treibt u. dgl. Kann das Kind vollends durch kleine Dienstleistungen die Eltern in ihrem Geschäft unterstützen (wie so gewöhnlich bei den niederen, nicht leicht bei den höheren Ständen), so entsteht in der Regel nicht allein eine frühe Vorliebe für dieses Geschäft selbst, in dessen Atmosphäre so zu sagen der Mensch von Jugend auf eingeschlossen bleibt, sondern es bilden sich dann auch Sinn und Liebe für nützliche Thätigkeit aus und mit ihnen eine Bereitwilligkeit zur Hülfeleistung gegen andere, welche aus der Familie, deren Glieder selbst dadurch immer inniger verbunden werden, wohlthätig fortwirkt auf das ganze Leben, insbesondere auf die später zu ergreifende Berufsthätigkeit. „Es schmelzen sich", sagt Pestalozzi, „im häuslichen Leben Arbeit und Liebe, Gehorsam und Anstrengung, Dank und Fleiß gleichsam ineinander und werden durch ihren gegenseitigen Einfluß aufeinander gegenseitig wahrhaft und stark."

Diese Macht des Hauses für die Gemütsbildung gehörig zu benutzen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung. Alles beruht dabei auf dem Umstande, daß das Kind in die bestimmte Verflechtung von Personenverhältnissen eintrete, wie sie sich nur in der Familie findet, und daß diese Verhältnisse, um tief genug in das Gemüt einzudringen, von frühester Jugend an sich fortdauernd wirksam erweisen: es liegt am Tage, daß sich diese Macht des Hauses durch nichts ersetzen läßt. Sehen wir ab von allem, was sich auch außer dem Hause und ohne dasselbe eben so gut, wenn auch vielleicht mit größerer Schwierigkeit leisten läßt, so ist es hauptsächlich eine doppelte Beziehung, in welcher die Wirksamkeit der Familienverhältnisse für die Gemütsbildung in Betracht kommt, nämlich teils insofern das Kind selbst unmittelbar in sie hineingezogen wird, teils insofern es als Zuschauer ihnen gegenübersteht. Die Verhältnisse, an denen es

unmittelbar teilnimmt, ergreifen sein Gemüt stärker; diejenigen dagegen, welche sich ihm nur darstellen, werden reiner von ihm aufgefaßt.

Das richtige Verhältnis des Kindes zu Vater und Mutter ist vor allem dadurch bedingt, daß diese keine Mittelspersonen zwischen sich und dem Kinde dulden, sondern sich desselben selbst annehmen mit möglichst seltener Unterbrechung, denn jede Vermittelung kann die Innigkeit der Hingebung nur stören, zumal beim Kinde, das so stark vom sinnlich Gegenwärtigen in Anspruch genommen wird. Ohnehin hat ja die Natur selbst das Verhältnis des Kindes zu den Eltern zu einem unmittelbaren gemacht und dadurch den Weg hinreichend angedeutet, den die Erziehung betreten soll. Pflege und früheste Erziehung gehören von Natur der Mutter, deren Lebensaufgabe ganz innerhalb der Familie fällt. Nur wenn sie ihre Bestimmung so auffaßt, kann ihr Verhältnis zum Kinde diejenige gemütsbildende Kraft erlangen, welche die Erziehung von ihm fordern muß; denn an der Mutter, die ihm zuerst entgegenkommt und ihm überall sorgend und helfend zur Seite steht, muß das Kind sogleich und ununterbrochen die Erfahrung der vollen Hingebung des Menschen an den Menschen machen, wenn in seinem Herzen ein fester Grund für das Wohlwollen gelegt werden soll, welches, anfangs als rein persönliche Liebe und Dankbarkeit gegen einzelne gestaltet, später sich immer weiter auszubreiten vermöge. Das erste Lächeln schon, durch welches das Kind dem Blicke der Mutter antwortet, verdankt seinen Ursprung dem wohlthuenden, wenn auch noch dunklen Gefühle, der Gegenstand ihrer Liebe und Sorge zu sein. Ohne diese vielfältig erneuerte Erfahrung des thätigen Wohlwollens, ohne das oft wiederkehrende Bild der Liebe und des inneren Einverständnisses im Blicke der Mutter würde die Erziehung zwar für die Selbständigkeit des Charakters hinreichend zu sorgen imstande sein, nicht aber dem Wohlwollen die Tiefe der Begründung und Innigkeit zu geben vermögen, die ihm eigen sein soll. Daß nur die Mutter dies leisten könne, daß sie deshalb die Hauptmacht in der frühesten Erziehung und schlechthin durch nichts zu ersetzen sei, daß sie es aber auch nur

dann im vollen Umfange leisten könne, wenn sie ihre Bestimmung lediglich in der Familie sucht, bedarf für denjenigen keines weiteren Beweises, welcher sich klar gemacht hat, wie langsam und stetig die Gemüts- und Charakterbildung vorschreiten müssen, um sicher zu gehen, wie ausdauernde Aufmerksamkeit und vielseitige Rücksichten sie erfordern, wie innig die Wechselwirkung ist, in welcher alle einzelnen Teile des Erziehungsgeschäftes zu einander stehen. Vortrefflich sagt Pestalozzi: „Jeder Bissen Brod, den das Kind ißt, wird, wenn die liebende Mutter ihn ihm in die Hand giebt, für seine Bildung zur Liebe und Thätigkeit etwas ganz anderes als wenn es diesen Bissen auf der Straße findet, oder von fremder Hand empfängt". Sollte die Frau die bezeichnete Lebensaufgabe ihrer nicht würdig genug finden, oder sich durch dieselbe nicht umfassend genug beschäftigt glauben, sollte sie eine scheinbar bedeutungsvollere, oder wohl gar als Spielzeug der Gesellschaft eine gedanken- und sorgenlosere Stellung im Leben einnehmen wollen, so würde dies entweder von sittlichem Leichtsinn, oder von Unkenntnis der Sache oder von beiden zeugen; denn namentlich in Rücksicht der Gemütsbildung ist die früheste Erziehung die folgenreichste, sie nimmt bei richtiger Auffassung den Menschen ganz in Anspruch, und eben nur die Frau vermag in der lebendigen, hingebenden Weise, die ihr die Natur zum Bedürfnis gemacht hat, und in ihrer immer persönlichen Liebe, die vorzugsweise dem Kinde sich gern zuwendet, die ersten Regungen des Wohlwollens zu wecken und zu kräftigen.

Tritt das Verhältnis zur Mutter in den späteren Jahren der Erziehung namentlich für den Knaben äußerlich etwas mehr zurück, so muß es sich gleichwohl bis zum Ende der Erziehung hin immer weiter vertiefen, je mehr zugleich das wahre Verständnis desselben sich erschließt. Ist der Einfluß der Mutter in diesen Jahren äußerlich weniger bemerkbar, so vermag er darum doch nicht minder wohlthätig fortzuwirken, denn wie der Vater die äußere Einheit der Familie darstellt, so stellt die Mutter die innere dar, weil sie als das natürliche Band der einzelnen Familienglieder zu einem jeden

derselben ein noch unmittelbareres Verhältnis hat als diese untereinander: sie vertritt vorzugsweise das Gemütsleben der Familie, aus welchem das Gemüt der Kinder hervorgewachsen ist und vermag daher am ersten dieses zu öffnen, wo es sich verschließen, es zu erheitern und mit sich zu verständigen, wo es sich verfinstern möchte; sie vermag immer noch die Gefühlswelt richtig zu leiten, sie lebendig zu erhalten und ihr die Stelle zu sichern, welche sie im Leben einnehmen soll. Es bedarf dabei wohl kaum der Bemerkung, daß es für die Geistes- und Gemütskräfte selbst der begabtesten Frau noch als ein hohes, schwer erreichbares Ziel angesehen werden darf, diese Aufgabe zu erfüllen.

Das Verhältnis des Kindes zum Vater ist von Anfang an ein wesentlich anderes als das zur Mutter. Die Berufsthätigkeit nimmt den bei weitem größten Teil seiner Zeit in Anspruch und nötigt ihn zu einer mehr oder weniger häufigen Absonderung von der Familie. In seinem Berufe arbeitet er für die Befriedigung eines der wesentlichen Interessen der Menschheit und eben deshalb steht er als das allein vollkommen selbständige Haupt der Familie da, welches die Lebensordnung derselben bestimmt, wie sie der Förderung seiner Lebenszwecke am angemessensten ist. Der Geist der Familie kommt von ihm; sein Urteil über den Wert der äußeren Dinge, der Personen und ihrer Handlungen ist entscheidend und giebt die Norm, nach welcher man sich im Leben richtet, er bestimmt die Verhältnisse, in die sich die Familie zu anderen setzt, ihre Stellung nach außen, er bezeichnet das Zweckmäßige und Unzweckmäßige, das Nützliche und Schädliche. Er erscheint dadurch dem Kinde zunächst als Herr und Gebieter, dessen Autorität anerkannte Gültigkeit besitzt, und stellt sich um so mehr als solcher dar, als er nur zeitweise im Kreise der Familie sich einfindet, gleichwohl aber sein Bild auch in seiner Abwesenheit diesen regiert und leitet. Um so dringender macht es sich nötig, daß dieses Bild unbeschadet seiner Autorität dem Kinde nicht als das der gefürchteten Härte und finsteren Strenge erscheine, sondern milden Ernst neben freundlicher Teilnahme zeige, die für alles offen, was das Herz des Kindes bewegt, doch zu hoch

steht, um in dessen Spielereien hineingezogen werden zu dürfen. Herrscht demnach in dem persönlichen Verhältnis des Kindes zum Vater das Gefühl der Ehrfurcht vor, in dem zur Mutter das der hingebenden Liebe und des Vertrauens, so erhält namentlich dieses letztere noch eine wesentliche Verstärkung und Erweiterung durch die Anschauung des gegenseitigen Verhältnisses jener beiden zu einander. Bei dem innigen Einverständnis zwischen Vater und Mutter erscheint diese vorzugsweise zwar nicht als dienend, doch als sich unterordnend und hingebend mit ihrer ganzen Thätigkeit, sie leitet die häuslichen Angelegenheiten in *seinem* Sinne, und es überträgt sich daher durch die Anschauung dieses Verhältnisses die Gesinnung des Kindes gegen die Mutter von selbst auf den Vater, wenn sonst nichts störend dazwischentritt.

Fassen wir kurz das Wesentliche zusammen, was das Haus, wenn es recht geordnet ist, für die Gemütsbildung des Kindes zu thun vermag, so besteht dies darin, daß es ein zunächst rein persönliches inniges Wohlwollen im Kinde weckt, dauernd befestigt und dieses mit der Ehrfurcht vor der Autorität so verbindet, daß beide zusammengenommen zum Motive der Fügsamkeit in eine höhere noch nicht vollkommen verständliche Ordnung des Lebens werden. Dies zu erreichen ist im allgemeinen nicht schwierig, wenn die Bedingung erfüllt wird, daß die Eltern ihre Macht und Liebe auf das Kind in durchgängiger Übereinstimmung wirken lassen. Wirken freilich die beiden Hauptfaktoren des Famlienlebens auf das Kind in entgegengesetzten Richtungen, so wird dessen Gemüt unfehlbar zerrissen, und es steht kaum zu hoffen, daß sich jemals wieder gut machen lasse, was in der Erziehung verdorben worden ist, wenn die menschlichen Verhältnisse, welche zuerst vor dem Auge des Kindes sich dauernd entfalteten und sein ganzes Wesen in Anspruch nahmen, in sich entzweit oder sittlich unrein und verdorben waren. Nicht das Wohlwollen allein, auch das Bild des gegenseitigen Wohlwollens, das Bild des steten, einstimmigen Zusammenwirkens ist für das Kind eine Erfahrung von der höchsten Wichtigkeit, in die es sich vielfach und anhaltend muß vertiefen können. Schon um jener

notwendigen Übereinstimmung willen ist eine rege Teilnahme des Vaters an der Erziehung auch für die ersten Jahre höchst wünschenswert, das Übergewicht aber, welches ihm sogar dabei zukommt, rechtfertigt sich leicht dadurch, daß er in vielen Fällen sowohl den Mangel an Einsicht in das Wesen der Erziehung als auch den Mangel an Kraft und Konsequenz in der Durchführung des Einzelnen auf seiten der Frau ergänzen muß, deren gewöhnliche Neigung, sich von augenblicklichen Antrieben der Gefühle oder von unklaren Ansichten leiten zu lassen, die nicht einmal einige Konsistenz besitzen, dem Gelingen des Erziehungsgeschäftes trotz allen guten Willens sonst unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg legen würden.

Ein weiteres Verhältnis, in welches das Kind im Hause eintritt, ist das zu den Geschwistern. Die Entwickelung desselben hängt wesentlich mit von der Einwirkung der Eltern ab. Es ist in dieser Rücksicht nicht hinreichend, die Entstehung der geselligen Fehler zu verhindern, welche aus der Gleichheit der Bedürfnisse und Wünsche so leicht entspringen, wie Unverträglichkeit, Rechthaberei und Herrschsucht, Eifersucht und Neid, Eigennutz u. s. f., sondern es soll auch statt derselben positives Wohlwollen unter den Geschwistern geweckt werden. Dies machte sich leichter von seiten des Kindes gegen die Eltern, deren Hülfe und Sorge seiner Schwäche von den ersten Lebenstagen an auf die wohlthuendste Weise entgegenkam, aber gerade weil dies in dem Verhältnis zu den Geschwistern nicht der Fall ist, steht die Liebe zu diesen in Rücksicht der sittlichen Entwickelung eine Stufe höher, denn sie nähert sich schon etwas mehr dem freien Wohlwollen, das sich hingiebt, ohne vorher durch Wohlthat verpflichtet oder durch den Ausdruck der Liebe sollicitiert worden zu sein. In die Liebe zu den Eltern mischt sich beim Kinde immer das Gefühl der Ehrfurcht und Abhängigkeit ein, die Liebe zu den Geschwistern wendet sich wie das freie Wohlwollen, dessen Grundlage sie werden soll, an Nebengeordnete, Gleichgestellte. Hierin liegt die wesentliche Bedeutung der Geschwisterliebe für die Gemütsbildung.

Die erste Bedingung für die richtige Gestaltung des geschwisterlichen Verhältnisses liegt in der durchgängigen Gleichmäßigkeit der

Behandlung der Kinder von seiten der Eltern. Diese Gleichmäßigkeit ist nicht so zu verstehen, daß jedem Kinde dasselbe gegeben, vorgeschrieben und erlaubt werde wie dem anderen, vielmehr soll die Behandlung eines jeden immer eine individualisierende sein, welche dann zugleich das Gute hat, daß sie die Kinder gewöhnt, die große Ungleichheit in der Verteilung der Gaben und Schicksale mit zufriedener Ruhe zu betrachten; aber keines darf sich nach einem anderen allgemeinen Maßstabe beurteilt, anderen Gesetzen unterworfen, keines darf sich dem anderen vorgezogen oder nachgesetzt glauben. Der Grad der Neigung, welche die Eltern zu den einzelnen Kindern haben, die Freude, die diese ihnen machen, hängt nicht von ihrem Willen ab, denn ein Kind ist anziehender, schmiegsamer, freundlicher, sinniger als das andere: um so notwendiger ist es, die Bethätigung der Liebe und die äußeren Zeichen derselben überhaupt in der Art gleichmäßig zu verteilen, daß die Teilnahme und Sorgfalt der Eltern dem äußeren und inneren Bedürfnis eines jeden immer mit derselben Bereitwilligkeit sich widmet. Nicht die gleiche Größe der Gaben und der Liebe als solche, auch nicht die nach der Individualität verhältnismäßig gleiche Größe derselben allein ist es, die gefordert wird, sondern diejenige Größe, welche nach dem Urteil und Verständnis des Kindes selbst dieselbe ist, welche den anderen zu teil wurde. Dies scheint auf den ersten Blick kaum erreichbar zu sein, weil die Urteile der Kinder oft parteiisch sind und sich nach zufälligen Umständen richten, die der Erzieher selten ganz zu übersehen vermag oder zu untersuchen Zeit hat, doch würde sich der größte Teil der Schwierigkeit von selbst heben, wenn namentlich die Mütter weniger unüberlegt nach bloßer Lust und Laune sich mit ihren Kindern beschäftigen und statt dessen ihre Behandlung nach den jedesmaligen wahren Bedürfnissen derselben einrichten wollten. So lange man diese gleichmäßig im Auge behält und zu befriedigen strebt ohne Rücksicht auf die eigene Neigung, darf man hoffen, allen gerecht zu werden und sie dadurch einig zu erhalten. Gefährlich für die Einigkeit ist es außerdem, einem Kinde über das andere eine gewisse Gewalt, ein Aufsichtsrecht

u. dgl. einzuräumen — namentlich dem Mädchen über den Knaben —, wenn nicht der Unterschied beider an Alter und Einsicht so bedeutend ist, daß dieses Verhältnis weniger als ausgeübte Herrschaft, denn als wohlthätige Unterstützung oder als Schutz erscheint; die größere oder geringere Gefahr desselben für beide Teile hängt natürlicher Weise hauptsächlich von der Individualität der Kinder selbst ab. Dasselbe gilt in noch höherem Grade davon, daß man das eine Kind dem anderen als Beispiel hinstellt; denn abgesehen davon, daß auf der einen Seite die Eitelkeit geweckt wird, ohne daß darum auf der anderen die Trägheit sich stören ließe, so werden Fehler überhaupt am liebsten gesucht und mit einer gewissen Befriedigung entdeckt an dem, was als Muster aufgestellt wurde.

Bezog sich das Bisherige auf die Störungen des geschwisterlichen Verhältnisses, welche vermieden werden müssen, so ist noch einiges über die positiven Mittel zur Erweckung der Geschwisterliebe hinzuzufügen. Wie die Gleichheit der Gegenstände, auf welche sich die Begierden der Kinder beziehen, Gelegenheit zur Entzweiung unter ihnen giebt, so läßt sie sich umgekehrt aber auch als Mittel gebrauchen, um ihre gegenseitige Anhänglichkeit zu befestigen. Das Gefühl der fremden Befriedigung wird erst verständlich durch die Analogie der eigenen; dieses Verständnis ist eine notwendige Bedingung des Wohlwollens und Wohlthuns. Ist es gehörig entwickelt, so läßt sich die Liebe unter Geschwistern leicht dadurch befördern, daß man sie füreinander teils zu dauernden Gefährten in Freuden und Leiden überhaupt, teils zu Mittelspersonen des Guten macht, das die Eltern ihnen erweisen wollen, zu thätigen Teilnehmern an der liebevollen Handlungsweise der letzteren; denn wie die Liebe der Mutter zum Kinde, obwohl auf einen organischen Zusammenhang ursprünglich gegründet, doch hauptsächlich erst durch die Mühe und Sorge erstarkt, die sie ihm zuwendet — durch diese erst fühlt sie sich innerlich Eins mit ihm, seine Befriedigung ist ganz die ihrige —, so wird auch die Liebe unter Geschwistern am besten dadurch befestigt, daß man sie anleitet, gegenseitig füreinander etwas

zu thun. Eine solche Anleitung macht sich um so natürlicher, je leichter dem Kinde durch eine gleichmäßig verteilte Mutterliebe die Übertragung seiner Zuneigung von der Mutter auf die Geschwister gemacht ist. Werden die Kinder in ihren Thätigkeiten vergesellschaftet und lernen sie sich gegenseitig in ihnen unterstützen, so bedürfen sie kaum noch der Erfahrung, daß das Gelingen derselben dadurch weit sicherer verbürgt wird; denn die Gesellschaft selbst und die Einstimmung der Gefühle und Willensthätigkeiten in ihr gewährt für sich schon einen so hohen Grad der Befriedigung, daß es sehr bald keiner äußeren Aufforderung zu gegenseitiger Hülfeleistung mehr bedarf. Das Verhältnis schreitet dann von selbst zu größerer Innigkeit und Hingebung fort, so lange es einerseits gelingt, die geselligen Fehler fern zu halten, und so lange andererseits keine wesentliche Differenz in der Charakterentwickelung und Lebensansicht hervortritt.

Endlich ist noch das Verhältnis des Kindes zu den Dienstboten von großer Wichtigkeit. Das erste ist hier, daß das Kind dazu gewöhnt werde, ihrer Dienstleistungen möglichst zu entbehren, teils um, wie Schleiermacher sagt (Erziehungslehre S. 309 f.), selbst für etwas verantwortlich gemacht werden zu können, teils und hauptsächlich um in keine verderbliche Abhängigkeit zu geraten, die durch Bequemlichkeit zu äußerer und innerer Unselbständigkeit führt. Die Behandlung der Dienstboten wird den Eltern von den Kindern leicht abgesehen, namentlich nehmen die Mädchen gegen sie schon früh den Ton der Mutter an. Das Kind soll aber überhaupt noch nichts selbst befehlen, höchstens im Auftrage fremde Befehle überbringen; es hat sich dem Erwachsenen überhaupt und deshalb auch dem Dienstboten unterzuordnen, doch ist die Unterordnung gegen diese keine unbedingte, sondern nur insofern bindend, als sie dem Geiste der Familie und dem Willen ihrer Vertreter entspricht, denen Kinder und Gesinde in gleicher Weise unterworfen sind. Deshalb bedarf es einer sorgfältigen Beaufsichtigung ihres gegenseitigen Verhältnisses; das Gesinde stellt sich sonst leicht zwischen die einzelnen Familienglieder und zerstört die Unmittelbarkeit ihrer Beziehungen

zu einander. Nur selten sind Dienstboten zuverlässig genug und an Geist und Herz hinreichend gebildet, um einen bedeutenderen Einfluß auf das Erziehungsgeschäft anvertraut erhalten zu dürfen; durch unverständige Nachgiebigkeit ziehen sie leicht das Kind an sich, verwöhnen es und gelangen auf diese Weise zu einer gefährlichen Vertraulichkeit mit ihm, durch welche sich eine kaum wieder zu vertilgende Niedrigkeit und Gemeinheit den Gewohnheiten, Neigungen, oft sogar der ganzen Gesinnung mitteilt, die von Geübteren schon in dem äußeren Benehmen mit Sicherheit erkannt zu werden pflegt.

§. 16.

Der zweite Lebenskreis, in welchen das Kind einzuführen ist, um seine Gemütsbildung weiter zu fördern, ist die Schule. Mit Recht hat man in neuerer Zeit die einseitige Ansicht fallen lassen, nach welcher die Schule ihre wesentliche Bedeutung nur in der Mitteilung der Kenntnisse und Fertigkeiten haben sollte, deren entweder der Mensch überhaupt, oder der einzelne für seinen Beruf bedarf, so daß sie im Grunde bloß ein Auskunftsmittel der Not wäre, weil namentlich die Unbemittelten ihren Kindern keine eigenen Lehrer halten könnten. Möchten auch faktisch die Schulen ihre Existenz diesem Umstande verdanken, so würde dies doch keinen Grund gegen ihre pädagogische Notwendigkeit sein, vielmehr läge dann der in den Lebenseinrichtungen der Menschen so oft eintretende Fall vor, daß ein Institut, welches nur durch den Drang äußerer Not entstand, in seiner Entwickelung sich als innerlich notwendig und von tief sittlicher Bedeutung zeigt. Man hat dies neuerdings in Rücksicht der Schule dadurch anerkannt, daß man ausgesprochen hat, der Zweck derselben sei nicht in intellektueller und technischer Bildung allein, sondern darin zu suchen, daß sie Erziehungsanstalt sein, d. h. daß sie die Bildung des Gemütes und der Intelligenz gleichmäßig zu erreichen streben soll. Für die erstere vermag sie auf doppelte Weise zu wirken; teils nämlich stehen einige Gegenstände des Unterrichtes, die sie in ihren Kreis zieht, in unmittelbarer Beziehung

zur Gemütsbildung, teils besitzt sie durch ihre Einrichtung als solche eine gemütsbildende Macht, die wir hier zuerst in Betrachtung ziehen wollen.

Was die Privaterziehung der Schulerziehung gegenüber als Vorzug geltend machen kann, ist hauptsächlich die Möglichkeit größerer Individualisierung in der ganzen Behandlung des Zöglings: sie kann ihm die Mühe ungeteilt zuwenden, schärfere und ununterbrochene Aufsicht über ihn führen, die einzelnen Maßregeln der Zucht und Regierung genau erwägen und ihm anpassen, seiner Fassungskraft im einzelnen immer auf die zweckmäßigste Weise zu Hülfe kommen. So wünschenswert aber auch im allgemeinen eine möglichst individualisierende Behandlung ist, so setzt doch gerade sie in der Praxis am stärksten der Gefahr der Einseitigkeit aus, denn die ganze Richtung, welche die Erziehung nimmt, ist alsdann in der Hauptsache von dem einen Erzieher allein abhängig, der dem Zöglinge gegenübersteht, um seine volle Kraft auf ihn zu concentrieren. Wie oft und leicht umfassende Aufsicht die Erziehung verdirbt und von wie zweifelhaftem Werte sie sei, hat Herbart (Allg. Pädagogik S. 50 ff. [Päd. Schr. I. S. 353]) meisterhaft auseinandergesetzt; es kommt noch dazu, daß teils der in der Schule herrschende Geist ihre ununterbrochene Vielseitigkeit entbehrlich machen kann, teils die vorhergegangene und begleitende häusliche Erziehung sie der Schule bedeutend zu erleichtern vermag. Und so würde sich denn der Vorzug der Privaterziehung, abgesehen von äußeren Rücksichten, die nicht entscheidend sein dürfen, auf die schnelleren Fortschritte der intellektuellen Bildung beschränken, die der Privatunterricht ermöglicht. Ohne diese letzteren an und für sich gering anzuschlagen, scheinen sie doch kaum mit dem irgend verglichen werden zu können, was eine wohl eingerichtete Schule für den gesamten Erziehungszweck zu leisten imstande ist.

Zunächst bringt sie durch die Gemeinschaft des Lebens und der Thätigkeiten in die Zöglinge eine der Privaterziehung durchaus fremde Regsamkeit und Wärme, die zwar gelegentlich zu manchem Übelstande Veranlassung giebt, zugleich aber die Lust zur Arbeit

sicherer weckt, spornt und erhält, als ohne sie durch irgend welche künstlichen Mittel möglich ist. Der Kreis der Teilnahme, bisher vom Hause begrenzt, erweitert sich in sehr beträchtlicher Weise, es bilden sich persönliche Verhältnisse der mannigfaltigsten Art aus, die um so wichtiger sind, als das Kind in ihnen zum erstenmale wenigstens bis auf einen gewissen Grad selbständig und freistehend anderen gegenübertritt. Diese Verhältnisse werden die Quelle von tausend Erfahrungen, welche die Privaterziehung gar nicht, oder nur in verkümmerter Weise zu bieten vermag; denn die Schulkameraden sind untereinander durch eine Menge ständiger, gemeinschaftlicher Interessen verbunden, durch die Gemeinschaft der Aufgaben, der Lebensordnung, der Gesetze, unter denen sie stehen u. s. f., treten also zu einander in ganz andere Verhältnisse und kommen dadurch zum Teil auch in wesentlich andere Berührungen miteinander, als Freunde im gewöhnlichen Privatleben: die Schulerfahrungen gehören zu den wichtigsten des Lebens. Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenderen Blick in das wirkliche Leben thun, die Welt beginnt sich ihm aufzuschließen, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksichten nehmen, wie sie im Hause gewöhnlich waren. Da fühlt der einzelne, so stark er sonst auch sein mag, sich schwach und bedürftig der anderen, er hält sich an ihnen fest und geht mit seinem inneren Leben hier mehr, dort weniger in sie ein, er fühlt sich als Glied eines größeren Ganzen und verwächst mit ihm — am wohlthätigsten soll er es fühlen in der Stunde feierlicher Erhebung des Gemütes, die nicht minder das Bewußtsein der Gemeinschaft stärkt, als sie von ihm selbst getragen wird.

Die Schule bildet die richtige Übergangsstufe vom häuslichen zum öffentlichen Leben, sie stellt sich zugleich als eine bedeutende Erweiterung des ersteren dar, und als eine Vorbereitung auf das letztere, und gerade dasjenige, wodurch sie sich von der Familie vorzüglich unterscheidet, macht ihre wesentlichste Ähnlichkeit mit dem Staatsleben aus. Es ist dies das scharfe Hervortreten der Autorität unpersönlicher Gesetze, die größtenteils der Willkür ihres persönlichen

Vertreters enthoben, unbedingte Achtung und gleichmäßigen Gehorsam fordern. Hinter dieser Strenge des Gesetzes tritt die sanftere Macht der Liebe zurück, die im Hause waltete. Vermag der Schüler auch nicht die Vernünftigkeit des ersteren im einzelnen einzusehen, so fühlt er doch recht wohl die Notwendigkeit eines festen Zügels, wo eine gemeinsame Thätigkeit regelmäßig verlaufen und ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll; zugleich macht er die wichtige Erfahrung, daß er die Nachgiebigkeit und Rücksicht auf seine Person, wie sie ihm im Hause zu teil wurde, da nicht zu erwarten hat, wo er als einzelner gleich vielen anderen nur dem Gesetze gegenübersteht, das eine bestimmte Leistung von ihm fordert. Weit bestimmter als das Haus bringt dadurch die Schule zum Bewußtsein, daß der Lebenskreis, in den der einzelne eintritt, von ihm durchaus unabhängig, und nicht um seinetwillen vorhanden ist, sondern ihn nur duldet als fügsames Glied, das dem Ganzen sich ein- und unterordnet. Dabei soll der Schüler seine Befriedigung finden lernen in dem Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft, welcher er angehört und in der Bethätigung seiner Teilnahme für diejenigen, welche ihnen auf gleiche Weise unterworfen sind wie er selbst: die Schule legt dadurch den Grund für den echten Bürgersinn, indem sie, wie Scheibert (Das Wesen der höheren Bürgerschule S. 250 ff.) sehr richtig fordert, jede Störung der Schulordnung durch den einzelnen als eine Störung des Gemeinlebens, jede lobenswerte Leistung des einzelnen aber als eine Förderung desselben erscheinen läßt und behandelt. Wie wichtig die rechte Gestaltung der Schulverhältnisse sei, ergiebt sich hieraus von selbst. Zwar hat man gesagt, nicht die Schule mache den Menschen, aber der schärfere Beobachter wird nicht in Abrede stellen, daß später an dem selbständig gewordenen Menschen, namentlich an dem Verhältnis, in das er sich zum Staate und zur Öffentlichkeit überhaupt setzt, gewöhnlich sich leicht erkennen läßt, ob Haus- und Schulordnung richtig auf ihn gewirkt haben oder nicht, ob sie ihm die gehörige Achtung einpflanzten vor einem geordneten Ganzen, das den einzelnen trägt und hält, aber nur dessen vernünftige Zwecke fördert, ob er sich in

eine solche Ordnung nicht recht finden gelernt, ob Pedanterie sie ihm zur Last gemacht oder despotischer Zwang sie ihn hassen, Zuchtlosigkeit sie ihn ungestraft verachten gelehrt hat.

Hat sich die gemütsbildende Macht der Schule und damit ihr wesentlicher Vorzug vor der Privaterziehung bisher im allgemeinen herausgestellt, so wird sich dasselbe noch deutlicher zeigen, wenn wir die einzelnen Verhältnisse in Erwägung ziehen, in welche das Kind durch sie gestellt wird. Das Verhältnis des Schülers zum Lehrer unterscheidet sich von dem des Kindes zu den Eltern vor allem dadurch, daß es kein rein persönliches ist, sondern einen allgemeinen Charakter hat. Der Zusammenhang zwischen jenen ist kein ursprünglicher und unmittelbarer wie zwischen diesen, sondern ein durch besondere Veranstaltung erst herbeigeführter, denn die Eltern haben für eine bestimmte Zeit und zu einem bestimmten Zweck ihre Gewalt und Autorität freiwillig an den Lehrer übertragen. Daher steht der Schüler dem Lehrer nicht als Individuum mit besonderen persönlichen Eigenschaften, sondern nur in der allgemeinen Eigenschaft als Schüler gegenüber, der eine hat zu ihm dasselbe Verhältnis wie der andere, und ebenso tritt der Lehrer vor ihm nur in diesem allgemeinen Charakter auf, nicht seine Persönlichkeit, sondern sein Amt bestimmt das Verhältnis — doch wird hiermit keineswegs geleugnet, daß die persönlichen Eigenschaften von Lehrer und Schüler auf die Ausübung und Wirksamkeit der erziehenden Thätigkeiten von großem Einfluß sind und sein sollen, so daß sie eine beständige Berücksichtigung in der Schule verlangen. Die Allgemeinheit eines Personenverhältnisses tritt dem Kinde in der Schule zum erstenmale deutlich in einem konkreten Beispiele vor Augen. Sie tritt wie überall so auch hier in Form eines Gesetzes auf, als dessen Personifikation in der Schule der Lehrer erscheint. Er ist der sichtbare Mittelpunkt und Träger der gesamten Lebensordnung, an welche die Schüler gebunden sind. Dies bestimmt sein Verhältnis zu ihnen näher dahin, daß ein reineres und strengeres Hervortreten der Autorität als innerhalb der Familie für dasselbe charakteristisch ist. Durch Überlegenheit des Geistes imponierend, dem Schüler ur-

sprünglich fremd und nur zu ernsten Zwecken ihm zeitweise beigesellt, wird der Lehrer mehr geehrt und gescheut als geliebt, und in der That bedarf er auch als Vertreter und Wächter des Gesetzes, durch das der ganze Thätigkeitskreis des Schülers geregelt werden soll, weit mehr der Ehrfurcht als der Zuneigung, denn durch jene lassen sich die Gedanken und Strebungen des Zöglings sicherer regieren als durch diese. Treffend hat schon Pestalozzi auf den großen Unterschied des kindlichen und des Schulverhältnisses hingewiesen in den Worten: „Vater- und Mutterstrafen machen selten einen schlimmen Eindruck. Ganz anders ist es mit den Strafen der Schul- und anderen Lehrer." War für die Pflichterfüllung des Kindes im Hause etwas Wesentliches gewonnen, wenn es gelang, die Liebe zu den Eltern zum Motive des Handelns zu machen, so soll dagegen die Schule solche rein persönliche Triebfedern zwar nicht geradezu ausschließen, sie aber doch mehr und mehr in den Hintergrund treten lassen, um den Schüler allmählich zu befähigen, daß er ein unpersönliches, wenn auch fortwährend noch persönlich vertretenes Gesetz als solches innerlich anerkenne und zum Bestimmungsgrunde seines Handelns mache. Dazu giebt die Schule treffliche Anleitung, indem sie allgemein verbindliche Regeln der Thätigkeit aufstellt, deren Befolgung, abgesehen von allen persönlichen Motiven der Liebe zu Eltern oder Lehrern u. dgl., den Schülern als solche zur Pflicht gemacht wird. Der Ernst und die Strenge des Gesetzes tritt hier in den Vordergrund und gerade dies ist das wesentlich Bestimmende für das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer.

Je fester und schärfer dieser Charakter des Schullebens im Auge behalten und gewahrt wird, desto sicherer läßt sich darauf rechnen, daß sich der Zögling dadurch an Ordnung, Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit in allen Arten der Thätigkeit gewöhne und diese unschätzbaren Gewohnheiten auf sein ganzes späteres Leben übertrage, daß er nicht mit den Gütern und Genüssen spiele, die dieses ihm bietet, sondern eine ernste Auffassung desselben sich aneigne und mit Anstrengung durchführe, daß er mit ausdauernder Treue und

Energie einst seiner Berufsthätigkeit sich hingebe. Die Strenge des Gesetzes übt auf das jugendliche Gemüt, so lange sie noch vorzugsweise als äußere Macht sich darstellt, einen Druck aus, welcher, zeitweise gelöst oder doch erleichtert, das wilde Ungestüm der Jugend, dem der Zügel angelegt war, mit doppelter Kraft hervorbrechen läßt. Eine gewisse Rauhheit und Wildheit der Sitten, die sich schadlos zu halten sucht für den erlittenen Druck, begünstigt durch die Geselligkeit des Schullebens, ist daher die natürliche Folge der Herrschaft des Gesetzes: deshalb muß einerseits das häusliche Leben die zarteren Keime des menschlichen Gemütes bewahren und fortbilden, andererseits muß der Lehrer selbst die Strenge nicht zur Härte und den Ernst nicht zur Finsterkeit werden lassen, sondern sich vor allem daran erinnern, daß nur die heitere Stimmung der vollen Pflichterfüllung und dem Gelingen der Thätigkeiten günstig ist, nicht minder bei ihm selbst als bei der Jugend. Schwer ist freilich die ewig rüstige Energie, die grenzenlose Geduld und dabei die immer teilnehmende, freundliche Liebe, deren der Lehrer bedarf, aber gerade sie sind es, die als lebendiges Beispiel den Schülern vor Augen gestellt den tiefsten Einfluß auf sie ausüben. Man täusche sich darüber nicht: nur die aufopferndste Hingebung an die sittliche Lebensaufgabe vermag einen ähnlichen sittlichen Sinn in der Jugend zu wecken. Von seiten des Lehrers kann deshalb das Verhältnis zum Schüler überhaupt nur dann richtig gestaltet werden, wenn sein Interesse in seinem Berufe ganz aufgeht. Zeigt er, daß ihm die Arbeit sauer und eine Last wird, so verliert er schon dadurch einen großen Teil der Achtung, deren er für seine Wirksamkeit nicht entbehren kann; erlaubt er sich diese oder jene kleine Nachlässigkeit und Unordnung, so fangen die scharfsichtigen Schüler bald an, sie zu bespötteln und für ihre Zwecke zu benutzen; fehlt es ihm an Teilnahme für sie, so bleiben auch ihre Herzen ihm fremd und er kann im besten Falle sie noch unterrichten, aber nicht erziehen.

Nicht minder wichtig als das Verhältnis des Schülers zum Lehrer ist das zu den Mitschülern. Hier geht ihm zuerst die große Mannigfaltigkeit der menschlichen Verhältnisse auf, er lernt die

Nüancen und die Verwickelungen derselben kennen. Auf diesem Felde können keine fremden Erfahrungen die eigenen ersetzen, das Kind muß selbst sehen und hören, sich finden und benehmen lernen. Die Schule soll die Kinder nur zusammenführen und ihnen dadurch Gelegenheit geben, den ganzen Reichtum der persönlichen Verhältnisse aneinander zu entwickeln, auf welche sie durch ihre Individualitäten und die äußeren Umstände geführt werden. Die Überwachung dieses Umganges von seiten des Lehrers darf nicht zu ängstlich und den Zöglingen selbst nur möglichst wenig bemerkbar sein, sonst hören sie auf, sich darin frei gehen zu lassen, es entsteht eine Gedrücktheit, eine gemachte Eintracht und Anständigkeit des Benehmens, die nicht allein dem Lehrer die Gelegenheit entzieht, ihre wahre Gesinnung und Handlungsweise gegeneinander kennen zu lernen, sondern auch zu einer Verstecktheit der wirklichen Gefühle und Interessen anleitet, die leicht in Falschheit übergeht. Der Umgang ist eines der wichtigsten Momente für die Ausprägung der Individualität; deshalb muß sich der Erzieher in Rücksicht auf ihn fast ganz darauf beschränken, das sicher Schädliche zu verhüten. Je älter namentlich der Zögling wird, desto größere Freiheit muß ihm gestattet werden, sowohl in der Wahl desselben als in den geselligen Beschäftigungen. Hält sich der Umgang des Schülers wegen der Gemeinschaft der Interessen und Pflichten am natürlichsten zwar im Kreise der Mitschüler, so ist doch jede Einrichtung zu vermeiden, durch welche er auf diese fest beschränkt würde. So abgeschlossen die Schule auch notwendig in sich ist, so darf sie doch den Zögling nicht einengen, nicht absondern von dem, was außer der Schule steht, sonst giebt sie keine Vorbildung für das öffentliche Leben, sondern setzt sich zu ihm in einen Gegensatz, dessen Nachteile sich bald in einer eigentümlichen Beschränktheit des Blickes und Interesses neben einem hohen Grade von Selbstzufriedenheit bei Lehrer und Schüler zeigen. Es erscheint hiernach nicht als wünschenswert, daß das Schulleben den Schüler ganz und ungeteilt in Anspruch nehme, wie man neuerdings mehrfach gefordert hat. Die gemütsbildende Macht des Hauses, welche für die Schuljahre, obwohl minder augenscheinlich doch

nicht weniger wichtig ist als für die früheren Kinderjahre, würde dadurch so gut als ganz gebrochen werden: man würde zwischen dem Kinde und der Familie dasselbe traurige Verhältnis herstellen, das die Kleinkinderschulen stiften — freilich ein Notbehelf, der zur Vermeidung noch größeren Übels von der angewandten Pädagogik unter Umständen empfohlen werden muß, so entschieden auch die allgemeine sich gegen ihn zu erklären hat.

Die kameradschaftlichen Verhältnisse, welche in der Schule sich bilden, dienen nicht selten als Korrektiv mancher, hauptsächlich geselliger Fehler, deren Entstehung vom häuslichen Leben begünstigt wurde. So werden z. B. Trotz und Eigensinn leichter durch die Mitschüler, als selbst durch Eltern und Lehrer gebessert, da jene dem, der sich absondert und unverträglich zeigt, nichts entgegensetzen als einfache Rücksichtslosigkeit; sie bekümmern sich nicht um ihn und sehen ihn deshalb gewöhnlich nach kurzer Zeit durch seine geselligen Bedürfnisse wieder zu sich zurückgeführt. Eitelkeit und Einbildung bleiben ebenfalls unbeachtet oder sind genötigt, sich vor dem Spotte beschämt zurückzuziehen und zu verbergen. Die Kraft findet ihren Meister und wird damit vor Selbstüberhebung bewahrt, die Ungeschicklichkeit wird verlacht und dadurch zu Aufmerksamkeit und Anstrengung genötigt. Die Trägheit wird gespornt, die Verweichlichung gezwungen, sich zu verleugnen, die Schüchternheit ermutigt, sich hervorzuwagen. Neben diesen erfreulichen Wirkungen des Schullebens stehen freilich auch andere, deren Gefahren für die Sittlichkeit unverkennbar sind. Hierher gehört vor allem die Leichtigkeit der Parteibildung und die daraus entstehenden Parteileidenschaften, durch welche die an sich so förderſame gegenseitige Reibung, Bekämpfung und Abschleifung zu blinder Heftigkeit und selbst zu einer Erbitterung gesteigert werden kann, welche die zarteren Keime der allgemeinen Teilnahme zerdrückt. Besonders geben politisch bewegte Zeiten hierzu Veranlassung. Die Kinder überkommen die Vorurteile der Erwachsenen, hängen sich an unverstandene Worte und werden dadurch der unbefangenen Erwägung mancher Lebensverhältnisse für

immer unfähig, weil es den meisten Menschen unmöglich ist, etwas von dem wieder aufzugeben, was sie öfter mit Wärme und Heftigkeit verteidigt haben. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, daß selbst die Parteiungen unter den Schülern ihre gute Seite haben, denn sie kräftigen die Schwachen, führen zu Energie und Entschlossenheit, lassen die individuelle Bestimmtheit des Charakters hervortreten und machen dazu geneigt, persönliche Vorteile und Rücksichten einer allgemeinen Angelegenheit aufzuopfern. Der Lehrer wird deshalb nicht geradezu alles Parteileben auszurotten haben — auch würde seine Bemühung in dieser Rücksicht leicht den entgegengesetzten Erfolg haben —, sondern er wird kaum mehr thun dürfen, als daß er die Zöglinge teils vor Rohheit und Leidenschaft, teils vor verkehrten Werturteilen und unklaren oder falschen Begriffen überhaupt möglichst bewahrt, d. h. er darf keinen unmittelbar entscheidenden, sondern nur einen indirekten Einfluß auf Parteibestrebungen geltend machen wollen, wo sich solche unter den Schülern einmal gebildet haben. Sich selbst in sie hineinziehen zu lassen, um sie richtig zu leiten, sei es auf offenere oder verstecktere Weise, bringt ihn nicht allein in eine schiefe Stellung und beeinträchtigt sein Ansehen, sondern er übernimmt damit auch eine fruchtlose Bemühung, weil Parteien keine Einmischung ungleichartiger Elemente dulden und sich noch weniger durch sie leiten lassen. Begünstigt die Schuleinrichtung nicht selbst einige von den Übelständen, welche die gegenseitigen Verhältnisse der Schüler verderben, wie z. B. den Kastengeist durch zu scharfe Absonderung der Klassen oder durch Einführung von Parallelklassen, Ehrgeiz und Neid durch absichtlich herbeigeführtes Rivalisieren im Arbeiten, und leistet ihnen die Persönlichkeit des Lehrers den nötigen Widerstand, hauptsächlich durch strenge Gerechtigkeit und gleichmäßiges Betragen, so kann die richtige Gestaltung des geselligen Lebens der Schüler im allgemeinen als gesichert betrachtet werden.

Die wesentlichste positive Frucht, welche dieses gesellige Leben für die Gemütsbildung hervorzubringen vermag, besteht darin, daß

sie Gemeinsinn pflanzt und nährt und daß sie eine annähernd richtige Schätzung der eigenen Kräfte begründet. Haben die Schüler auch keinen gemeinsamen Hauptzweck ihres Zusammenlebens durch vereinigte Kräfte zu erreichen, sondern muß jeder für sich das Seinige thun, um den an ihn gemachten Ansprüchen zu genügen, so führt doch teils der freie Umgang und das Spiel solche gemeinsame Zwecke herbei, für welche sich die Thätigkeiten der einzelnen gegenseitig unterstützen müssen, teils vermag die Schule selbst Einrichtungen zu treffen, durch welche eine solche gegenseitige Hülfeleistung ihnen ausdrücklich zur Pflicht gemacht wird. Dieses Letztere ist der sehr richtige Gedanke, welcher der sogenannten wechselseitigen Schuleinrichtung wenigstens da zum Grunde liegt, wo sie nicht als bloßer Notbehelf sich aufgedrungen hat. Ob diese sich so gestalten lasse, daß sie den Zwecken des Unterrichtes mehr förderlich als nachteilig werde oder nicht, und wie im ersten Falle dies zu machen sei, ist eine Frage der angewandten Pädagogik, auf welche wir hier nicht näher eingehen können*), aber anerkennen müssen wir in vollem Maße, daß die gemütsbildende Macht der Schule dadurch eine sehr wesentliche Verstärkung erhalten kann und erhalten soll. Es muß dies um so stärker hervorgehoben werden, als es nichts weniger als gleichgültig ist, worauf der unter den Schülern sich entwickelnde Gemeinsinn sich stützt und welche Richtung er nimmt: gemeinsame Unterhaltung giebt wie für Erwachsene so auch für Knaben nur ein Band von geringer Haltbarkeit ab; richtet sich der Gemeinsinn etwa gegen den Lehrer persönlich oder gegen die Schulordnung, was bekanntlich nichts sehr Seltenes ist, so wirkt er völlig verderblich. Da nun die Unterdrückung desselben nichts weniger als wünschenswert und gar nicht ausführbar sein würde ohne bedeutende sittliche Nachteile, so kann es sich nur darum handeln, ihn richtig zu leiten. Dies geschieht am besten dadurch, daß er ernsten Zwecken zugewendet wird, die einen Teil der Lebensaufgabe des Schülers

*) Vgl. Riecke, die wechselseitige Schuleinrichtung. Stuttgart 1846. Reimers, die wechselseitige Schuleinrichtung. Altona 1849.

selbst bilden, denn das dadurch hervorgebrachte Bewußtsein der Gemeinsamkeit des Strebens kräftigt dann nicht allein die Einzelnen, sondern giebt auch dem Bande, das sie miteinander verbindet, größere Innigkeit und Dauer*). Soll dies geschehen, so wird es freilich nötig sein, nicht durch den Befehl des Lehrers allein diejenigen bestimmen zu lassen, welche zu gemeinsamer Thätigkeit sich miteinander verbinden sollen, sondern auch der freien Wahl der Schüler selbst einen gewissen Einfluß darauf zu gestatten. Die Association zu gemeinschaftlicher Arbeit, deren hauptsächlichste Gefahr in dem leichten Mißbrauch einer nur zeitweise übertragenen Obergewalt über Gleichgestellte liegen würde, besteht nicht notwendig in einer Nachhülfe, die der vorgerücktere Schüler leistet, sondern sie ließe sich auch unter solchen und zwar auf mehrfache Weise organisiert denken, die einander an Bildung nahe gleichstehen, wodurch für die Erweckung des Gemeinsinnes noch günstigere Bedingungen geboten sein würden.

Das Vertrauen auf die eigene Kraft und die richtige Schätzung derselben, welche eine so wesentliche Bedingung des besonnenen und glücklichen Handelns ausmachen, werden im Schulleben vorzüglich durch die vielfachen Vergleichungen der eigenen Leistungen mit denen anderer herbeigeführt. Solche Vergleichungen können da am wenigsten irre leiten, wo, wie in der Schule, allen genau dieselbe Aufgabe vorliegt. Die Kräfte der Schüler messen sich überdies auch außer dem Unterrichte vielfach aneinander und ein jeder von ihnen nimmt dann von selbst unter den übrigen die Stelle ein, die ihm das Maß derselben anweist. Finden zwar auch schon unter ihnen bis-

*) Um die Lösung der praktischen Frage nach den besonderen Maßregeln und Einrichtungen, die der Pflege echten Gemeingeistes in der Schule zu dienen geeignet sind, hat sich Scheibert (Das Wesen der höheren Bürgerschule) höchst verdient gemacht. Man darf indessen bei dieser wie bei allen Schulfragen nie vergessen, daß der persönliche Einfluß des Lehrers auf die Ausprägung eines gewisses Geistes im Schulleben immer stärker wirkt, als alle äußerlich vorgezeichneten Maßregeln und Einrichtungen, die man treffen mag. Nicht durch diese, sondern im wesentlichen nur durch eine namhafte Anzahl gründlich gebildeter, aufopfernder Schulmänner ist unserem Erziehungswesen zu helfen.

weilen falsche Urteile über den Wert der einzelnen statt, so können sie doch bei der Unbefangenheit, mit der diese sich noch einander betrachten, weder so ausgebreitet noch so folgenreich sein, wie dies meistens im bürgerlichen Leben der Fall ist, und daher findet der einzelne in der Meinung der übrigen Schüler gewöhnlich ein ziemlich richtiges Bild dessen wieder, was er in der Gesellschaft vermag und was er für sie wert ist.

Berücksichtigen wir die angeführten Gesichtspunkte, welche sämtlich der Schulerziehung so erhebliche Vorzüge vor der Privaterziehung zusprechen, so wird dem Zweifel*) nicht wohl mehr Raum gegeben werden können, ob nicht das Mädchen, das durch seinen Beruf ganz der Familie angehört, am besten auch ganz innerhalb derselben erzogen werde. Man mag zugeben, daß die Vorteile der Schulerziehung für den Knaben weit wichtiger sind, da sie hauptsächlich dahin wirken, dem Charakter die Stärke zu geben, und die sittliche Gesinnung vorzubilden, welche im Kampfe des öffentlichen Lebens sich einst bewähren sollen, so würde doch dem Mädchen zu viel entzogen werden, wenn es an ihnen gar keinen Teil hätte; denn der Gesichtskreis und das Interesse des Mädchens soll nicht etwa darum, weil es dem Hause angehört, auf dieses ausschließlich beschränkt werden, was nur zu leicht geschehen würde, wenn nicht die Schule es in eine Menge neuer persönlicher Verhältnisse einführte, die sich freilich bei ihm von selbst schon friedlicher und weicher gestalten und weniger scharf nüancieren als beim Knaben. Schnelle und richtige Auffassung der Menschen und ihrer Eigentümlichkeiten, rege Teilnahme für das, was in größeren Lebenskreisen vorgeht und auf die kleineren zurückwirkt, scharfe Ausprägung des individuellen Charakters werden vom Schulleben teils vorbereitet, teils unmittelbar gefördert, mehr als es im häuslichen Leben allein möglich ist. Die

*) Bei Schleiermacher, Erziehungslehre p. 226: „Es gewinnt für uns eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Not anzusehen sei, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nicht ganz in der Familie vor sich geht."

Frau wird ihrer nicht entbehren können, wenn sie nicht einen bloß untergeordneten Platz im Hause einnehmen soll — und gerade in Deutschland gehören die beiden letzten Punkte bei der äußerst dürftigen intellektuellen Bildung, die selbst in den höheren Ständen dem weiblichen Geschlechte zu teil wird, zu denjenigen, deren geringe Berücksichtigung mit tief eingreifenden Schäden des nationalen Lebens in nahem Zusammenhange steht.

§. 17.

Nächst den beiden allgemeinen Mächten der Gemütsbildung, die wir bisher betrachtet haben, sind mehrere besondere Gegenstände für sie von Wichtigkeit, welche nur vermittelst besonderen Unterrichtes dem Kinde nahe gebracht werden und auf dasselbe wirken können. Gleichwohl liegt der Wert, welchen diese Bildungsmittel in Anspruch nehmen, zum größeren Teile wenigstens nicht in ihrer Bedeutung für die intellektuelle, sondern in ihrer Wirksamkeit für die gemütliche Entwickelung des Menschen: diese letztere giebt deshalb den Hauptgesichtspunkt für ihre pädagogische Stellung und Behandlung ab. Die übrigen Gegenstände des Unterrichtes dagegen werden bei der allgemeinen Besprechung des letzteren im folgenden Abschnitte ihren Platz finden, da sie wie der Unterricht als solcher in nächster Beziehung zur intellektuellen Bildung stehen. Erscheint es hiernach und aus früherem (vgl. p. 144 ff. und 199) als gerechtfertigt, daß wir mehrere Unterrichtsgegenstände hier bei der Gemütsbildung abhandeln, während vom Unterricht im allgemeinen erst später die Rede sein kann, so mag doch zur weiteren Motivierung dieser Anordnung hier beiläufig noch an folgendes erinnert werden.

Da der nächste Zweck des Unterrichtens immer die Mitteilung gewisser Vorstellungen, Begriffe und Gedankenreihen ist, so gewinnt es leicht den Schein, als ob der Zweck desselben überhaupt die formale oder materiale Entwickelung der Intelligenz sei und nur in

beiläufiger oder untergeordneter Weise das Gemüt berühre und berühren solle. Im ganzen richtiger würde vielmehr die umgekehrte Ansicht sein, daß der Zweck alles Unterrichtes wesentlich darin liege, die höheren geistigen Interessen des Menschen im Gemüte des Kindes zu wecken und zu befestigen, gemütsbildend zu sein. Da indessen die Aneignung der intellektuellen Interessen insbesondere nur in dem Maße und in denjenigen Richtungen gelingen kann, in welchen die Entwickelung der Intelligenz selbst vorschreitet, die sittlichen, ästhetischen und religiösen Interessen dagegen, obwohl in ihrer Entfaltung ebenfalls nicht unabhängig von dem Grade und der Richtung der intellektuellen Bildung, doch keineswegs ausschließlich durch diese bedingt sind und deshalb durch Unterricht allein nicht hinreichend vermittelt werden können, so erscheint es als zweckmäßig, die Entwickelung der erstgenannten Interessen mit der Behandlung des Unterrichtes zusammenzustellen, diejenigen Unterrichtsgegenstände dagegen, welche für die Entwickelung der übrigen sich fruchtbar erweisen, in unmittelbarer Beziehung auf die Gemütsbildung zu erörtern. Man bemerkt leicht, daß bei diesem Verfahren die Stellung, welche ein Bildungsmittel bei der Entwickelung des Gemütes oder der Intelligenz erhält, nur die hauptsächliche und vorherrschende, nicht die einzige Art seiner Wirksamkeit bezeichnen soll. Von den Unterrichtsgegenständen versteht sich dies ohnehin von selbst, da überhaupt kein Unterricht irgend welcher Art denkbar ist, der nicht zunächst intellektuelle Thätigkeiten ins Spiel setzt und dadurch zu ihrer Ausbildung etwas beiträgt.

Wir haben im vorhergehenden den Kreis der Teilnahme am Menschen, an menschlichen Handlungen und Schicksalen vom Hause aus sich durch das Schulleben weiter entfalten sehen: die nächste Erweiterung desselben würde nun diejenige sein, welche durch die Sprachgemeinschaft herbeigeführt wird, endlich wäre die Geschichte in Betrachtung zu ziehen, durch welche der Kreis bis zur Universalität sich ausbildet. Diese Reihenfolge würde jedoch das in stofflicher Beziehung Zusammengehörige zu stark auseinanderreißen, da die Sprache außer der angedeuteten Seite noch eine zweite hat, durch

welche sie in unmittelbarer Beziehung zur Gemütsbildung steht, wie sich in der Folge zeigen wird, und überdies aufs neue Berücksichtigung verlangt, wo die Mittel zur intellektuellen Bildung erörtert werden sollen. Deshalb ziehen wir es vor, zuerst von der Geschichte zu handeln.

Allerdings ist die Geschichte ein wichtiges Bildungsmittel der Einsicht, aber sie ist dies nur für den reiferen Jüngling und den Mann, nicht für das Kind. Jene bedürfen ihrer um die Stellung zu begreifen, in die sie eintreten sollen oder eingetreten sind. Jede öffentliche Wirksamkeit setzt die Kenntnis der vorhandenen Bedingungen voraus, an die sie anknüpfen, des Bodens, den sie zu bearbeiten hat, und diese wiederum kann nur dadurch die nötige Vollständigkeit und Tiefe erlangen, daß sie das historisch Gewordene rückwärts in seine Ursachen und Bildungselemente verfolgt. Es leuchtet ein, daß aus diesem Gesichtspunkte betrachtet das Hauptinteresse der Geschichte für den Erwachsenen auf der neueren und neuesten Zeit ruht, während die ältere Geschichte vorzüglich nur insofern für ihn von Wichtigkeit ist, als Bildungselemente, die ihr ursprünglich angehören, bis in die Gegenwart mit ihrer Wirksamkeit hereinreichen, als Bildungstendenzen und Bildungsprozesse, die in ihr aufgetaucht oder angefangen worden sind, sich bis in die neueste Zeit mit größerer oder geringerer Kontinuität fortgepflanzt haben. Das Interesse des Erwachsenen verlangt vor allem einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Civilisation und die Art seiner Entstehung, beides in streng historischer Wahrheit. Die Geschichte soll ihm die vielfachen Gestaltungen des menschlichen Lebens zeigen und ihre Bedeutung für den Fortschritt der Bildung; es interessieren ihn die Charaktere und die Kultur der Nationen, die Entstehung und der Fortgang ihres Staatslebens. Das Kind besitzt für diese Dinge schon darum kein Interesse, weil ihm die Fähigkeit abgeht, sie zu verstehen. Es besitzt für sie nicht früher einen Maßstab, als bis es die wesentlichsten Bildungselemente seiner Gegenwart in sich aufgenommen und einigermaßen verarbeitet hat, bis es an Welt und Menschen ausgebreitetere Erfahrung gemacht, und wenigstens

angefangen hat, einen Blick in die größeren Lebenskreise zu thun, denen es schon von Natur angehört. Nur die gröberen Züge eines historischen Bildes, nur die äußere, faktische Seite der Weltbegebenheiten vermag es zu erfassen, nicht die feineren Fäden eines Gewebes von Ursachen, nicht die Kontinuität eines politischen oder kulturhistorischen Entwickelungsprozesses, am wenigsten die unermeßlichen Verwickelungen, die dem Getriebe der neueren und neuesten Zeit zum Grunde liegen. Selbst dem späteren Knabenalter bleibt die Seite der Geschichte, welche für die intellektuelle Bildung am wertvollsten ist, noch größtenteils verschlossen, der Mangel an eigener Erfahrung und an Einsicht in die Gegenwart läßt es noch nicht weiter als bis zu einem Interesse an der bunten Mannigfaltigkeit der Begebenheiten kommen. Vermag aber auch der Knabe einen tieferen Zusammenhang in der Geschichte nur erst zu ahnen, so ist dies doch einerseits gerade hinreichend, um ihn zum Studium derselben zurückzuführen und bei demselben zu fesseln, wenn das Bedürfnis nach einem eindringenderen Verständnis des Gesamtlebens der Menschen erwacht, und es ist andererseits jedenfalls ein höchst schätzbarer Beitrag für seine intellektuelle Bildung, eine sehr bedeutende Bereicherung seines Erfahrungskreises durch die Beschäftigung mit der Geschichte ihm geliefert worden.

Freilich geht diese Bereicherung immer (nicht bloß für den Knaben) weit mehr in die Breite als in die Tiefe, denn die Geschichte liefert große Massen wertvollen Materiales, aber wenige oder gar keine durchgearbeiteten Begriffe, und es ist in ihrem Wesen selbst begründet, daß sie eine exakte, streng wissenschaftliche Behandlung nicht zuläßt, weil ein durchgängiger Kausalzusammenhang, obwohl er in ihr herrscht, doch nicht bis ins einzelne verfolgt und wirklich nachgewiesen werden kann — und eben hierin liegt, wenn man es so nennen darf, eine nicht zu beseitigende pädagogische Schwäche der Geschichte, durch die sie unfähig wird, die intellektuelle Bildung allein oder auch nur vorzugsweise zu übernehmen. Die Verwickelungen von Ursachen und Wirkungen nämlich, die sie zeigt, sind an jedem Punkte so unermeßlich, daß nirgends eine genaue Analyse möglich

ist; deshalb widerstrebt sie einer streng argumentierenden oder konstruierenden Behandlung und muß sich größtenteils mit der positiv erzählenden Form begnügen, sie stellt sich überhaupt, vor allem aber in der Form, in welcher sie der Jugend allein dargeboten werden kann, als ein Aggregat dar. Sind schon die Ursachen einer Handlung eines einzelnen so kompliziert, daß sie fast niemals weiter als bis in ihre Hauptzüge verfolgt werden können, weder vom Handelnden selbst noch von einem Zuschauer, so gilt dies noch in sehr ungleich höherem Grade von jeder Weltbegebenheit, da selbst diejenigen Individualitäten, welche als die eigentlichen Träger derselben erscheinen, uns nur höchst ungenau aus Überlieferungen bekannt sind, alles übrige aber, was außerdem noch mitwirkte, nur in allgemeinen Umrissen sich darstellen läßt, welche dem Scharfsinn und dem Kombinationstalent des Historikers ein weites Feld öffnen und gerade durch die Möglichkeit sehr verschiedener Auffassung und Deutung die Größe der Lücke sichtbar machen, an der unsere Kenntnis des geschichtlichen Kausalzusammenhanges leidet. Was für den Geschichtsforscher elementare Einzelheiten sind, Handlungen einzelner oder ganzer Massen, das zeigt sich aus dem Standpunkte des Psychologen als eine höchst verwickelte Erscheinung: der größte Teil von den eigentlichen Ursachen der geschichtlichen Ereignisse bleibt notwendig verborgen und es läßt sich deshalb eine annähernd exakte Untersuchung auf diesem Gebiete durchaus nicht anfangen. Die Ursachen gegenwärtiger Ereignisse lassen sich ohne Zweifel mit größerer Genauigkeit erforschen als die der vergangenen, wenn nicht Hindernisse von eigentümlicher Art vorliegen, und doch bleibt auch hier oft vieles Wesentliche unklar und unsicher. Scheint die Untersuchung des Vergangenen leichter, so hat dies nur darin seinen Grund, daß wir uns in Rücksicht auf dasselbe mit einer weit geringeren Genauigkeit begnügen, weil uns die speziellen Züge oft ganz fehlen. Wollte man einwenden, daß der geschichtliche Kausalzusammenhang eine innere Notwendigkeit besitze, die sich auch abgesehen von den besonderen Individualitäten entwickele, welche ihm als Träger dienen, und daß deshalb nur eine Nachweisung desselben

im ganzen und großen erforderlich, eine ins einzelne gehende aber nicht einmal statthaft sei, so dürfte es hinreichend sein, daran zu erinnern, in wie vielen Fällen wenigstens eine große Reihe von geschichtlichen Begebenheiten von dem Entschlusse eines einzelnen abhängig waren und wie bedeutend durch die Veränderung desselben der Verlauf jener hätte modifiziert werden müssen. Ein Kausalzusammenhang, den man nur so „im ganzen und großen" nachweisen kann, ist eben damit als größtenteils unverstanden zugegeben, denn es giebt keine abstrakten Ursachen, sondern nur konkrete. Einer besonderen Warnung gegen selbstgemachte geschichtliche Zusammenhänge und was dem gleichkommt; gegen eine begriffliche Konstruktion der Geschichte (wenn die dazu verwendeten Begriffe nicht aus dem empirischen Material allein und ohne alle philosophische Zuthat erst entwickelt werden) bedarf es für praktische Pädagogen ohnehin hoffentlich nicht.

Kann demgemäß die Geschichte erst für den gereifteren Zögling und für den vollständig Erzogenen einen bedeutenderen Wert für die Bildung der Intelligenz in Anspruch nehmen und bleibt dieser Wert selbst dann noch ein bedingter, insofern die Behandlung des Stoffes keine volle wissenschaftliche Strenge zuläßt und deshalb der Subjektivität zu großen Spielraum gestattet, so würde sie in der Pädagogik überhaupt eine untergeordnete Stelle einnehmen müssen, wenn ihr nicht für die Gemütsbildung eine verhältnismäßig weit höhere Bedeutung zugesprochen werden dürfte. Dies ist allerdings der Fall. Die Geschichte macht den ersten Versuch, den Blick und das Interesse des Kindes der ganzen Menschheit zuzuwenden. Eine solche universelle Ausbreitung der Teilnahme ist nicht durch abstrakte Lehren, sondern nur dadurch möglich, daß die einzelnen Hauptformen des Menschenlebens in ihrer Entstehung und Fortentwickelung zur Kenntnis des Kindes gebracht werden. Es muß die Menschen handeln sehen, von ihren Schicksalen hören, ihre Charaktere und gegenseitigen Verhältnisse verstehen lernen, um sich allgemein für sie interessieren zu können: die historischen Kenntnisse sind pädagogisch betrachtet das Mittel, einseitige Beschränkung der Teilnahme zu

verhüten und diese, gebaut auf das richtige Verständnis des Menschenlebens im ganzen und großen, über die ganze Menschheit auszubreiten. Dies ist der hauptsächlichste Gesichtspunkt, aus welchem die Geschichte von seiten des Erziehers betrachtet werden muß. Bringen wir dies in Verbindung mit demjenigen, was vorhin über die Zugänglichkeit der Geschichte für die Fassungskraft der Jugend gesagt worden ist, so ergeben sich daraus die Grundsätze für ihre pädagogische Behandlung.

Wie sich das Kind in der Natur immer an das sinnlich einzelne hält, unfähig eines umfassenderen Überblickes oder abstrakter Auffassung, so vermag es auch in der Geschichte nicht sogleich sein Interesse einem ganzen Volke, oder den allgemeinen Gesichtspunkten zuzuwenden, unter welche die Thaten und Schicksale der Menschen fallen, sondern nur einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten. An einem Volke lassen sich ihm nächst der charakteristischen äußeren Erscheinung desselben nur einige Hauptzüge seiner Sitten und Lebensweise deutlich machen, während gerade die wesentlichsten Eigentümlichkeiten des Nationalcharakters nebst den politischen Einrichtungen und sozialen Verhältnissen völlig unverständlich bleiben müßten. Die Geschichte wird demnach damit anfangen, daß sie einzelne Männer heraushebt und abgesondert dem Kinde vor Augen stellt*), hauptsächlich solche, deren Thaten, Charaktere und Schicksale teils leicht genug verständlich und unmittelbar ansprechend, teils so beschaffen sind, daß Leben, Thaten und Schicksale eines ganzen Volkes durch

*) Wenn man gegen die biographische Behandlung der Geschichte auf dieser ersten Stufe den Einwand erhoben hat, daß es unmöglich sei, die Person richtig zu verstehen, wenn sie aus dem Zusammenhange mit ihrem Volke und ihrer Zeit herausgerissen werde, so ist dagegen zu erwidern, daß allerdings kein „Herausreißen“ stattfinden, sondern ein Verständnis von Volk und Zeit erst durch Heraushebung typischer Repräsentanten angebahnt und vermittelt werden soll; und überdies — ist denn die Geschichte selbst zu verstehen ohne Geographie, Zoologie, Botanik, Geologie u. s. f.? Soll man aber deshalb etwa vom Weltgebäude, oder dem Baue der Erde im Unterrichte anfangen? Irgendwo wird man doch wohl anfangen müssen.

sie charakterisiert und repräsentiert werden, oder daß die Schilderung der letzteren sich in der Folge doch leicht an sie anschließt. Die persönlichen Eigenschaften, welche auf das Kind den bedeutendsten Eindruck machen, sind Heldenmut und Heldenkraft, Aufopferungsfähigkeit, einfache moralische Größe überhaupt. Das Altertum bietet für diese eine Menge von Beispielen, die sich in mehr als einer Beziehung besser für den Anfang des Geschichtsunterrichtes eignen, als die der Neuzeit, ohne daß sich deshalb behaupten ließe, die letztere zeige eine geringere Auswahl, oder überhaupt eine geringere Größe und Reinheit der Charaktere; denn wo dieser Schein etwa entsteht, da dürfte er wohl richtiger aus der größeren Nähe und entsprechenden Genauigkeit erklärt werden, in welcher diese Zeit uns zugänglich ist, obwohl sich nicht leugnen läßt, daß die größere Verwickelung ihrer Verhältnisse eine größere Leichtigkeit der Verbildung und Verunreinigung der Charaktere herbeiführt. In dieser größeren Verwickelung des modernen Lebens im Vergleich mit dem antiken liegt der nächste Grund, weshalb sich der Geschichtsunterricht zuerst an dieses halten muß. Die großen Menschen der neueren Zeit sind weit schwerer zu würdigen, ihre Größe ist dem Knaben unverständlicher, als die der Helden des Altertums, es treten an ihnen die einfachen sittlichen Verhältnisse nicht offen und unverhüllt genug zu Tage, ihre Zwecke sind oft sehr zusammengesetzter Art und liegen auf einem Gebiete, das dem Kinde größtenteils noch unzugänglich ist; Ähnliches gilt von den Widerständen, die sie zu überwinden und von den Kämpfen, die sie durchzufechten haben. Dazu kommt noch das stärkere Hervortreten einzelner Personen im Altertum, durch das es möglich wird, Zeit und Volk durch einige wenige Repräsentanten zu charakterisieren, von denen zugleich die Entwickelung des Gesamtlebens sich abhängig zeigt, während in der neueren Zeit überhaupt die schwerer zu begreifende und in ihren Motiven oft selbst unklare Massenbewegung den Einfluß der hervorragenden Individuen zu überwiegen scheint, häufig auch verschiedene Bildungsrichtungen sich in einer Persönlichkeit koncentrieren und noch öfter sich nicht einmal eine solche finden läßt, die vorzugsweise als Träger und Vertreter einer gewissen Zeitidee ange-

sehen werden dürfte. Es ergiebt sich hieraus, daß die alte Geschichte nicht allein der Fassungskraft des Kindes angemessener und deshalb intellektuell bildender, sondern auch seiner sittlichen Entwickelung förderlicher ist, weil in ihr die Motive einfacher und deshalb die ethischen Verhältnisse überhaupt freistehender und weniger mit fremdartigen Zusätzen vermischt erscheinen*).

Besteht die Geschichte in der bezeichneten Weise zuerst für das Kind nur aus einzelnen Geschichten, nicht aus einem Fachwerk von Namen und Zahlen, dem Gerippe der Geschichte, durch dessen mühsame Einprägung, zum Zwecke der Übersicht, nur das Interesse an den Personen und Ereignissen selbst geschwächt wird, so geschieht der weitere Fortgang am besten dadurch, daß jene hervorstechenden, bereits bekannten Punkte zu feststehenden Mittelpunkten kleinerer oder größerer Kreise von Begebenheiten gemacht werden, durch deren Darstellung eine bedeutend erweiterte und vertiefte Auffassung der früher einzeln in möglichster Anschaulichkeit gezeichneten Personen herbeigeführt wird. Diese Personen erhalten dadurch einen historischen

---

*) Ein lesenswerter Aufsatz über den biographischen Geschichtsunterricht von Campe findet sich in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1851 p. 40 ff. Mag man auch mit vollem Rechte der Sage ein so großes Gebiet einräumen, als der Verfasser verlangt, so dürfte doch die Entgegensetzung als bedenklich erscheinen, welche er zwischen dem biographischen und dem welthistorischen Gesichtspunkte fordert, unter den eine Persönlichkeit fällt; denn der Schüler erhält dann vom biographischen Unterrichte teilweise unhistorische Bilder, die zwar von hoher gemütsbildender Kraft sein mögen, aber ihn nicht einführen in die Geschichte und deren Verständnis nicht anbahnen. Die unterste Stufe des Unterrichtes würde dann die höheren nicht sowohl vorbereiten als ihnen entgegenarbeiten. Es erscheint deshalb als unerläßlich, die Personen so zu wählen, daß sich wenigstens an die Mehrzahl derselben dasjenige natürlich und richtig anschließe, was die folgende Stufe mitzuteilen hat. Das darum die mythische Urgeschichte z. B. Griechenlands und Roms nicht ausgeschlossen, oder durch Kritik ihrer gemütsbildenden Elemente beraubt werden soll, wird nach dem Obigen keiner ausführlichen Begründung bedürfen; aber ebensowenig sollen große Charaktere aus durchaus historischer Zeit nach einseitiger Darstellung idealisiert werden, um sie desto tiefer auf das Gemüt des Knaben wirken zu lassen. Man läuft sonst Gefahr, den historischen Sinn im Keime zu töten.

Hintergrund und erscheinen innerhalb eines größeren Zusammenhanges. Es wird auf diese Weise eine Übersicht über eine Totalität von Lebensverhältnissen und deren Bedingungen angebahnt und dadurch der Schüler auf das hingeführt, oder wenigstens vorbereitet, was den eigentlichen Zweck des historischen Studiums ausmacht und dessen Fruchtbarkeit bedingt. Zugleich gewährt das bezeichnete Verfahren den doppelten pädagogischen Vorteil, daß sich das Interesse von dem Mittelpunkte aus von selbst auf den Umkreis überträgt und daß dem Gedächtnisse durch eine solche Gruppierung eine vortreffliche Hülfe geleistet wird, da das Vergessen des früheren unmöglich wird, wenn man es zur Grundlage des späteren macht, und die Erweiterung einer bereits fest gewordenen Gruppe anschaulicher Vorstellungen durch neu hinzukommende verhältnismäßig leicht gelingt. Diese zweite gruppierende Stufe des Geschichtsunterrichtes wird nicht auf das Altertum sich zu beschränken brauchen, sondern der erstarkten Fassungskraft des Zöglings auch die Hauptbegebenheiten des Mittelalters und der neueren Zeit darzustellen haben, um dadurch Anknüpfungspunkte für die kontinuierliche Entwickelung der dritten Stufe zu erhalten. Vor allem wird auf dieser und der folgenden Stufe die gefährliche Klippe alles geschichtlichen Unterrichtes zu vermeiden sein, daß nicht zu große Massen rohen Stoffes geboten und über einem Krame von Einzelheiten der Zusammenhang des Dargestellten vernachlässigt werde. Es muß überall dasjenige herausgehoben werden, was geeignet ist, das politische oder kulturgeschichtliche Leben der betreffenden Zeit in möglichst scharfer Weise nach seinen Hauptseiten zu charakterisieren. Dieses ist, wenn es sein kann, zu einem Gesamtbilde abzurunden, alles übrige als unwesentliches Beiwerk zu betrachten. Fast möchte man sagen, daß die Hauptsache hierbei darin bestehe, ohne Scheu genug hinwegzulassen, so freilich, daß zugleich dasjenige aus seinem Verstecke hervorgezogen wird, was zur Vertiefung des Zeitbildes, zur Auszeichnung seines inneren Zusammenhanges nötig ist. Der Phantasie des Schülers kann dies unmöglich überlassen bleiben.

Auf der dritten Stufe ist die Stetigkeit der Lebensentwickelung

durch die vorausgegangene gruppierende Behandlung vorbereitet, bereits zum Hauptinteresse des Schülers geworden. Wird dieser ohne Vorbereitung sogleich im Anfange auf diese Stufe gestellt, erhält er einen Geschichtsunterricht, der ihn in einem Zuge von den ältesten Zeiten bis auf die neueste fortführt, so ist dies natürlich von schlechtem Erfolge: bei weitem die meisten Einzelheiten werden dann vollständig wieder vergessen und es ist bald von dem Gelernten nichts weiter übrig als einige matte Bilder neben einer Reihe von Namen und Zahlen — eine Frucht, auf die es wahrlich nicht lohnt, viele Mühe zu verwenden. Nicht viel anders verhält es sich mit dem Erfolge eines Unterrichtes, welcher den Schüler in der Geschichte wenig mehr als eine Masse von successiven einzelnen Begebenheiten sehen läßt; diese mögen für ihn merkwürdig, bisweilen freilich auch verworren und langweilig genug zu hören sein, aber man wird sicherlich nicht von der Geschichte in dieser Form behaupten können, daß sie das Menschenleben und dessen Entwickelungsgang kennen lehre, sie hat vielmehr dann fast nur den Wert einer Gedächtnißübung. Womit man die Aneignung einer bloßen Summe historischer Kenntnisse als solcher pädagogisch rechtfertigen könne, als etwa mit der gefährlichen Annehmlichkeit, von vielen wenigstens etwas zu wissen, ist schwer zu begreifen. Der hohe pädagogische Wert, welcher der Geschichte zugesprochen zu werden pflegt — und nicht mit Unrecht — steht oft in sehr auffallendem Kontraste mit dem, was die Menschen wirklich aus ihr lernen; gar vielen erwärmt sie weder das Herz für das Gesamtleben der Menschen und dessen wesentliche Zwecke, noch öffnet sie ihnen das Auge für das, was in größeren Lebenskreisen vorgeht und für dessen Zusammenhang. Am wenigsten geschieht dies, wenn die verschiedenen Zeiten in Rücksicht ihrer Wichtigkeit beinahe gleichgesetzt werden (was höchstens aus dem Gesichtspunkte des Gelehrten einen Sinn hat) und deshalb eine wenigstens nahe gleiche Ausführlichkeit der Behandlung erfahren. Über diese Grille einer gewissen Vollständigkeit, oder vielmehr eines gewissen Scheines derselben, muß sich die deutsche Pedanterie namentlich im Geschichtsunterrichte durchaus hinaussetzen, wenn dieser den erwünschten

Erfolg haben soll. Das rechte Maß dafür zu bezeichnen, kann folgendes dienen.

Vor allem wird im Auge behalten werden müssen, daß es sich nicht um den Vortrag der Geschichte als solcher, sondern um den höheren Unterricht in ihr handelt, einem Schüler gegenüber, welcher, unbeirrt durch die Größe der Verwickelung von Haupt- und Nebensachen, nicht allein den Faden durch das Ganze hindurch festzuhalten und die in jedem Zeitalter herrschenden Ideen als die bewegenden geistigen Kräfte und Motive aufzufassen vermag, sondern auch den inneren Zusammenhang einer kulturgeschichtlichen Entwickelung, wenigstens seinen Hauptzügen nach, zu verstehen fähig ist. In diesem Unterrichte nun wird durchgängig der ethische Gesichtspunkt als bestimmend in den Vordergrund treten müssen: unter den Völkern verdienen nur diejenigen eine tiefer eingehende Betrachtung, die als Repräsentanten einer besonderen, hinreichend bekannten Entwickelungsphase der Kulturgeschichte gelten können, also nur diejenigen, welche entweder eine selbständige, oder doch eine in bestimmten Hauptrichtungen eigentümliche Kultur besitzen; alle übrigen, die einem von jenen nahe verwandt sind, und es zu keinem scharf ausgeprägten eigenen Leben gebracht haben, sollen den Schüler nicht mit der Weitläufigkeit ihrer äußeren Geschichte ermüden. Überhaupt wird diese letztere weit stärker zurücktreten müssen, als dies bis jetzt im Geschichtsunterrichte gewöhnlich geschieht[1]; denn die Masse von Thatsachen, von Kriegen, Unruhen, Personenveränderungen unter den Regierenden u. dergl. ist es ganz und gar nicht, was die Geschichte belehrend, noch weniger, was sie gemütsbildend macht, vielmehr sind diese sämtlich nur insofern von Wichtigkeit, als sie die natürlichen äußeren Anknüpfungspunkte für die Darstellung des inneren Lebens der Völker abgeben, welche innerhalb einer gewissen Zeit als die Träger

[1] Ein Anfang hiezu ist gemacht von G. Zeiß, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur für die oberen Klassen der Gymnasien, I. Th. Weimar 1850. Ähnliche Tendenz scheint zu verfolgen Kirchmann, Geschichte der Arbeit und Kultur. Leipz. 1855. H. E.

und Fortbildner der Kultur zu betrachten sind. Hauptsächlich wird die Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit, wo die Breite der Entwickelung immer größer wird, und die Verwickelung der Lebensverhältnisse immer höher steigt, sich in der angegebenen Rücksicht beschränken müssen, damit sie nicht den Charakter einer Thatsachensammlung annehme, anstatt dem Faden und der Verzweigung der Kulturentwickelung nachzugehen. Man gebe deshalb überall da nur weniges, wo man bloß äußere Geschichte geben kann. „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert“ (Herbart, ABC. der Ansch. p. 274 [Päd. Schr. I. S. 292]). Das Leben eines einzigen Hauptvolkes in den Ursachen, Hindernissen und Verirrungen seiner Entfaltung einigermaßen zusammenhängend zu verstehen, ist mehr wert als die besten Übersichtstabellen über die gesamte Geschichte, ebenso wie Selbstbeobachtung und das Studium weniger einzelnen intellektuell und moralisch bildender ist als tausend Bekanntschaften.

Wir sind so glücklich, unsere vaterländische deutsche Geschichte während des Mittelalters und der neueren Zeit zwar nicht allein und fortdauernd, aber doch vorzugsweise beim Unterricht in den Vordergrund treten lassen zu dürfen, so jedoch, daß namentlich, wo der Geschichtsunterricht nicht durch äußere Rücksichten zu stark eingeengt ist, dadurch keine nationale Beschränktheit des Blickes und keine Ungerechtigkeit des Urteils gegen andere Völker herbeigeführt werde, eine Einseitigkeit, die, dem pädagogischen Zwecke der Geschichte direkt zuwider, bisher gerade von den Deutschen wohl am besten vermieden worden ist. Die jüngste Vergangenheit ist kein historischer Unterrichtsstoff, weil volle Unparteilichkeit auf diesem Felde über menschliche Kräfte geht, intellektuell und moralisch, weil das Belehrende aller geschichtlichen Betrachtung hauptsächlich auf der Einsicht in den Zusammenhang einer jeden Zeit mit ihrer Vergangenheit und Zukunft beruht, diese Einsicht aber für die Gegenwart uns großenteils abgeht, weil endlich die Geschichte der letzteren nur aus dem einen oder anderen bestimmten politischen Gesichtspunkte sich erzählen läßt, Politik und politische Parteifarbe aber nicht für die Jugend irgend

welchen Alters, sondern ausschließlich für Männer gehört. Nur aus Befangenheit des Blickes, oder aus arger Gewissenlosigkeit gegen das Vaterland erklärt es sich, wenn man hier und da verkannt hat und noch verkennt, daß blinde Leidenschaftlichkeit und gänzliche Unfähigkeit zu politischer Überlegung, wenn auch nicht zur Intrigue und zu politischem Räsonnieren, die natürliche Folge sind, wo man die Geschichte auf dem Gebiete der Erziehung für Parteizwecke ausbeutet.

Wird der ethische Gesichtspunkt als bestimmend für die Behandlung der Geschichte festgehalten, so ergiebt sich weiter, daß die verschiedenen Perioden und Stufen der Entwickelung, die ein Volk durchläuft, nicht alle gleichmäßig in der Darstellung berücksichtigt werden dürfen. Das ethisch Interessante liegt zunächst in dem ersten Aufstreben und der allmählichen Erstarkung der Keime, welche der hervortretenden eigentümlichen Lebensgestaltung zum Grunde liegen, dann in den Erfolgen, welche die ringende sittliche Kraft davonträgt, und endlich in ihrer vollen Entfaltung und Ausprägung im wirklichen Leben, dessen sie mächtig geworden ist. Die Zeit des Verfalles gewährt nur in ihrem Anfange ein sittliches Interesse durch die Aufzeigung der Ursachen, aus denen er hervorging, weiterhin ist diese Zeit nur zu skizzieren, so wie überhaupt die Nachtseite der Geschichte wohl für den Erwachsenen lehrreich sein kann, für die Jugend aber als minder wichtig zurücktreten muß. Die Jugend, deren Gesichtskreis noch nicht weit genug ist, deren Lebensansicht in der Bildung begriffen, noch nicht den durchgreifenden Ernst und die allseitige Festigkeit besitzt, die sie erhalten soll, würde sonst durch die Darstellung des Menschenlebens nicht sittlich gehoben und gekräftigt, sondern gedrückt, oder wohl gar zu der von philosophischer Seite leider begünstigten Verwechselung sittlicher Größe mit historischer Macht verführt werden, nach welcher das Sittengesetz nicht selten als ohnmächtig, als ein untergeordneter Standpunkt für die Geschichte erscheint, weil es sich in ihr nicht überall durchzusetzen vermag. Es versteht sich von selbst, daß nirgends ein absichtliches Verhüllen des Verfalles stattfinden darf, wo er sich wirklich zeigt, nur soll keine ausführliche Schilderung davon gegeben werden, wie ein vorher

kräftiges Volk erschlafft und hinsiecht, seiner Auflösung entgegen. Während es ganz unbedenklich ist, einige Fälle abgefeimter Bosheit und Niederträchtigkeit, oder maßloser Thorheit und Verblendung zur Sprache zu bringen, läßt es sich nicht rechtfertigen, wenn der Lehrer bei einem Zeitalter der Überkultur, leichtsinniger Sitten und verdorbenen Geschmackes die Jugend festhält, so interessant es auch für ihn selbst sein mag. Der Anblick des Gesunden, wenn auch hier und da noch etwas Rohen und Harten, erfreut und kräftigt den in der Bildung begriffenen sittlichen Sinn, der Anblick der Erschlaffung stumpft ihn ab.

Eine wesentliche Bedingung für die rechte Wirksamkeit des geschichtlichen Unterrichtes liegt darin, daß der Strenge und Unparteilichkeit des sittlichen Urteiles, sowohl über einzelne historische Personen, als über umfassende Lebensgestalten und Begebenheiten nichts vergeben werde, daß es namentlich durch Größe, Glanz und Glück des Erfolges sich nicht bestechen lasse. So wenig es sich hier wie anderwärts empfehlen läßt, den Unterricht durch abstrakt moralische Betrachtungen über die Geschichte zu verwässern, so wichtig ist doch ein kurzes, scharf markiertes sittliches Urteil, das dem Unlauteren überall seinen rechten Namen giebt und es vom Reinen scheidet*). Es läßt sich nicht leugnen, daß vor solcher Gerechtigkeit das Glänzende oft seinen Schimmer verliert, daß das Zugrundegehen des Edeln an kleinen und kleinlichen, aber trotzdem oft unüberwindlichen Hindernissen und der nicht seltene Sieg des niedrigen Egoismus in der Geschichte nicht ohne Schmerz mitangesehen werden können, aber um so erhebender vermag gerade deshalb ein Blick auf die Geschichte im ganzen zu wirken: da treten die kleinen Motive der einzelnen und die scheinbaren Zufälligkeiten zurück, die Schicksale der Völker erscheinen nicht mehr als abhängig von einem verwickelten Spiele einzelner Umstände und Verhältnisse, das sich durch menschliche Berechnung lenken ließe, es zeigt sich nur ein Ringen und Kämpfen des Lebens, seine tiefe sittliche Bedeutung sich klar zu

---

*) Beispielsweise darf hier nur an Schlosser erinnert werden.

machen und in entsprechender äußerer Form aus sich herauszugestalten; es zeigt sich ein langsamer, aber nur um so sicherer Fortschritt im Kampfe, der zwar durch menschliche Kräfte geführt, aber menschlichen Zwecken nicht dienstbar wird*). Hierauf gründet sich die religiöse Ansicht der Geschichte, in welcher eine Hauptkraft derselben für die Gemütsbildung liegt. Um sie in rechter Stärke wirken zu lassen, wird es vorzüglich darauf ankommen, daß der Lehrer über dem Interesse an den Einzelheiten nicht die Ansicht des Ganzen sich trüben, oder gar sie entschwinden lasse, daß er nie den Gesamtcharakter größerer Gruppen von Begebenheiten nach ihrer Darstellung im einzelnen und ihre inneren Beziehungen zu den anderen, mit denen sie sich zu einem größeren Ganzen zusammenschließen, herauszuheben vergesse. Freilich wird er des Vorwitzes sich enthalten müssen, welcher, ohne Scheu vor einer Verfälschung der Geschichte, an einzelnen Ereignissen den Finger Gottes zu entdecken und mit ebenso beschränktem moralischen als flachem religiösen Sinne den göttlichen Weltplan, oder die Erziehung des Menschengeschlechtes aus den Schicksalen einzelner Völker herauszudeuten sich erdreistet. Dem echten religiösen Sinne ist es genug, daß die Geschichte weder als ein verworrenes Spiel um nichts erscheine, das die Menschen unter sich treiben, noch als ein Spiel finsterer Mächte mit dem Menschenleben, das sie seiner Auflösung entgegenführen, sondern als eine sittliche Arbeit der Menschen, welche einer höheren, nicht durch diese selbst absichtlich erst hervorgebrachten, noch durch sie veränderlichen Ordnung so unterworfen ist, daß der Gerechtigkeit gemäß dem Verkehrten und Schlechten der Untergang zuletzt wirklich zu teil wird, dessen Keim es in sich trägt. Daß sich diese Gerechtigkeit im Untergange ganzer Völker ebenso erweist wie innerhalb der Entwickelungsgeschichte eines einzelnen Volkes, wird nicht als ein Zweifelsgrund, sondern vielmehr als ein Grund des Glaubens an sie geltend zu machen sein. Daß der Untergang des

*) Vgl. W. v. Humboldt. Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers (in dessen Gesammelten Werken I., Abh. d. Berl. Akad. d. Wissen. 1820—21).

Schlechten wiederum durch menschliche Kräfte herbeigeführt wird, ist richtig, aber gleichwohl erscheint darum die Geschichte nicht als Menschenwerk, weil der Plan des Siegers nicht die Zerstörung des Schlechten als solchen zu sein pflegt, so daß er selbst dabei vielmehr als bloßes Mittel erscheint, und weil er umgekehrt da, wo er diesen Plan wirklich hatte, meist nicht vermag, ihn durchzusetzen, wenigstens nicht unmittelbar und nicht so, wie er selbst beabsichtigte. Die Gerechtigkeit der Geschichte geht ihren eigenen, vom Rechnen und Treiben der Menschen unabhängigen Gang — und gerade die Überzeugung, daß sie dies thut, daß das Schlechte seiner Natur nach in der höheren Ordnung der Dinge immer zu Grunde geht, vermag über die momentanen Siege desselben zu jeder Zeit hinauszuheben und das Gemüt in sich zu beruhigen. Nur die Ungeduld, welche in der Kürze und mit eigenen Augen den Triumph des Guten sehen und ihn mitfeiern möchte, als ob erst sein zeitliches Erscheinen uns seiner völlig vergewissern müßte, ziemt weder der Jugend, die selbst kämpfen, noch dem Alter, welches das Zeitliche richtig würdigen gelernt haben soll. Dies ist die religiöse Lehre, welche der Unterricht in der Geschichte vielfach und eindringlich dem Gemüte nahezulegen hat.

Nach dem, was bisher über den Geschichtsunterricht gesagt worden ist, wird man diesen nicht gerade zu den leichteren pädagogischen Aufgaben zählen, und doch trifft unter allen Lehrern gerade den der Geschichte mit Recht der härteste Tadel, wenn sein Unterricht nicht zu fesseln und dem Schüler kein dauerndes Interesse abzugewinnen weiß; denn kein wissenschaftlicher Gegenstand ist im allgemeinen der Jugend faßlicher und unmittelbarer anziehend als historische Personen und Begebenheiten, zumal da sich die Auswahl des Stoffes für jede Stufe hauptsächlich nach der Größe des allgemein menschlichen Interesses zu richten hat, das er in Anspruch nimmt. Hierzu kommt noch, daß die Einteilungen und Gruppierungen der Thatsachen nirgends so einfach sind und sich so von selbst darbieten wie in der Geschichte, wodurch es möglich wird, auch größeren Ganzen eine leichte Übersichtlichkeit zu erhalten, welche dem Schüler die Freude eines gewissen Abschlusses in seinem Wissen bereitet und

dadurch zu neuen Anstrengungen ermutigt. So leicht es deshalb auch ist, einiges von dem zu erreichen, was der geschichtliche Unterricht leisten soll, so schwer bleibt es doch selbst nur den wesentlichsten Anforderungen auf eine befriedigende Weise zu entsprechen.

Man hat neuerdings mehrfach auf die innere Verbindung hingewiesen, in welcher Geschichte und Geographie miteinander stehen, da die Verteilung von Land und Wasser, die Beschaffenheit von Grund und Boden, deren natürliche Produkte, die klimatischen Verhältnisse u. s. f. den durchgreifendsten Einfluß auf die Entwickelung des physischen und dadurch auch des psychischen Menschenlebens ausüben; denn die Beschaffenheit seiner Naturumgebung ist es hauptsächlich, die den Menschen zuerst auf eine bestimmte äußere Lebenseinrichtung hinführt und damit den sozialen Verhältnissen eine bestimmte Gestalt giebt, sie ist es hauptsächlich, die ihm die Befriedigung seiner natürlichen Bedürfnisse bald erleichtert, bald erschwert, und ihm Erfindungen abnötigt, welche seine Intelligenz auf eine höhere Stufe heben, die Natur ihm immer vollständiger unterwerfen, zugleich sein äußeres Leben bedeutend umgestalten und seinem Streben neue Bahnen eröffnen. Ohne diesen Einfluß der Naturumgebung auf die soziale, politische, intellektuelle und moralische Entwickelung der Völker hier weiter verfolgen zu können, dürfen wir allgemein und unbedingt die innere Zusammengehörigkeit von Geschichte und Geographie als Wissenschaften zugeben, da es am Tage liegt, daß die durch menschliche Thätigkeit allmählich veränderbare Naturumgebung schon von Anfang an einen großen Teil der Antriebe und Bedingungen des Gelingens und Mißlingens für das menschliche Handeln enthielt und fortwährend enthält. Diese innere Verbindung jener beiden als Wissenschaften beweist jedoch nur wenig für die Notwendigkeit, sie auch im Unterrichte miteinander zu verbinden, da teils der Unterricht überhaupt nur auf seiner höchsten und letzten Stufe die eigentlich wissenschaftliche Form der Darstellung annäherungsweise annehmen kann, teils der Geschichtsunterricht insbesondere (wie sich oben gezeigt hat) auf seinen ersten Stufen einer wissenschaftlichen Behandlung ganz entsagen muß, weil er der Natur

der Sache nach primär für die Gemütsbildung zu wirken hat und erst sekundär für die Bildung und Einsicht. So richtig es daher auch ist, daß für den Forscher die Geographie in ihrem Zusammenhange hauptsächlich mit Geologie, Zoologie und Botanik die natürliche Grundlage der Geschichte bildet, so liegt doch für den Schüler dieser höchst verwickelte Kausalzusammenhang größtenteils zu tief, als daß er ihm verständlich werden könnte, und der Lehrer läuft bei einem Versuche dazu leicht Gefahr, halbverstandene allgemeine Sätze mitzuteilen, da das Spezielle, welches hier allein von Wert ist, nicht allein zu ausführlich sein würde, sondern auch zu seinem Verständnisse eine gewisse Übersicht über die Totalität des Menschenlebens und seiner Bedingungen voraussetzt, welche erst in späteren Jahren möglich ist. Ganz besonders aber muß hier noch gegen eine gewisse philosophische Überschwenglichkeit gewarnt werden, die neuerdings wohl mehr nur in einigen Lehrbüchern, als in der Schule mit der Prätension aufgetreten ist, der Geographie die vornehme Stellung einer Universalwissenschaft zu geben, als der gemeinsamen Grundlage und des Mittelpunktes aller historischen und naturwissenschaftlichen Erkenntnis. Flachheit verbirgt sich gern hinter große Worte. Möge die Schule vor solcher Gespreiztheit bewahrt bleiben und sich nicht dazu hergeben, positive Erfahrungskenntnisse durch ungenaues Räsonnement zu verflüchtigen.

Zu den angeführten Übelständen, die aus der Verbindung von Geschichte und Geographie im Unterrichte resultieren würden, kommen noch andere, in der Natur dieser Disciplinen selbst begründete. Die Geographie nämlich würde dann als Grundlage der Geschichte zu behandeln und mit dieser so zu verarbeiten sein, daß die Naturbedingungen, welche für eine bestimmte kulturhistorische Entwickelung fördernd oder hemmend wirkten, der Darstellung dieser Entwickelung selbst motivierend vorausgingen. Dadurch müßte jedoch der geographische Stoff ungemein zerrissen und eine nur einigermaßen genügende Übersicht desselben um so unmöglicher werden, als die Geographie einen räumlich weit ausgedehnteren Boden zu bearbeiten hat als die Geschichte und der angestrebte Parallelismus in der Be-

handlung beider sich doch zuletzt auf einen einzigen, wenn auch den wichtigsten Erdteil beschränken müßte, da die Geschichte der übrigen pädagogisch nur wenig in Betracht kommt. Werden beide Gebiete zu einem Lehrgange verarbeitet, so wird entweder die Geographie der Geschichte sich fügen und anschließen müssen, oder umgekehrt diese jener. Das erstere wäre unwissenschaftlicher, aber pädagogisch besser, das andere wissenschaftlicher, aber pädagogisch fehlerhafter; die Geographie nämlich ist das Bedingende und Umfassendere der Geschichte gegenüber, aber diese ist das pädagogisch Wichtigere, und es darf deshalb die Geographie im Unterrichte wohl als Supplement, als das Außenwerk der Geschichte, nicht aber diese bloß im Gefolge jener auftreten. Geht die Geschichte von der Darstellung einzelner hervorleuchtender Personen aus, die räumlich und zeitlich dem Kinde fern stehen, so knüpft die Geographie zuerst am besten an die räumlich nächste Naturumgebung desselben an: eine Verwebung beider in ihren Anfängen zeigt sich deshalb als unthunlich. Sucht dann jene den Blick des Kindes über größere Gruppen von historischen Ereignissen zu erweitern und in den Zusammenhang ihrer Entwickelung zu vertiefen, so geht diese dazu von ganz anderen Anknüpfungspunkten aus, ein immer vollständigeres übersichtliches Bild der räumlichen Umgebungen und Verhältnisse zu entwerfen, in welchen das Menschenleben sich entfaltet: eine innere Verbindung, und selbst schon eine parallele Behandlung beider, würde auch hier nur nachteilig sein können, weil sie die didaktischen Gesichtspunkte verschieben müßte, unter welche sie fallen. Die Geschichte folgt größtenteils notwendig einer zeitlichen Gruppierung der Ereignisse, die Geographie einer räumlichen Anordnung, und so wichtig auch der geographische Charakter des Landes für den Charakter des Volkes und dessen kulturhistorische Entwickelung ist, so muß es doch ganz und gar der höchsten Stufe des Unterrichtes in der Geschichte vorbehalten bleiben, überhaupt nur etwas von dem Zusammenhange derselben mit den Naturbedingungen sichtbar zu machen, die ihr zum Grunde liegen, zumal da dieser Zusammenhang selbst von der Wissenschaft zum großen Teil noch nicht weit genug ergründet ist,

um in mehr als fragmentarischer, bloß andeutender Weise dargestellt werden zu können — halbwahre und unbestimmte Sätze aber müssen aus leicht ersichtlichen pädagogischen Gründen vom Unterrichte ganz ausgeschlossen bleiben.

§. 18.

Vermag die Geschichte die Teilnahme auf die ganze Menschheit, auf die verschiedenen Lebensgestalten, in denen sie sich darstellt, und auf die verschiedenen Interessen zu erstrecken, durch deren Bethätigung sie sich entwickelt, so zieht dagegen die Sprache ein Band der Gemeinschaft unter den Menschen, das zwar einen weit kleineren Umfang hat, aber dabei noch tiefer eingreift in die Gemütsbildung.

Aus der ursprünglichen allgemeinen Unklarheit seiner inneren Zustände vermag sich der Mensch nur herauszuarbeiten durch sein Zusammenleben mit anderen. An diesen kommt ihm zuerst in Blick, Miene, Haltung und Bewegung der naturnotwendige äußere Ausdruck für ähnliche innere Zustände entgegen, als er selbst in sich erfährt: er lernt dadurch jenen Ausdruck deuten und zugleich werden ihm die eigenen inneren Zustände verständlicher, indem er sie in einem objektiven Bilde anschaut. Tragen auf diese Weise schon einfache Geberden und die Naturlaute der Affekte zur Verdeutlichung der eigenen und fremden Zustände wesentlich bei, so ist doch von hier aus noch ein weiter Weg bis zu dem ungleich tieferen und umfassenderen Verständnisse beider, das durch die Sprache herbeigeführt wird. Erst mit der stufenweise fortschreitenden Kenntnis dieser und mit der allmählich wachsenden Gewalt, die wir über sie erlangen, wächst im geraden Verhältnis auch unsere Klarheit über die eigenen und fremden Zustände und die Fähigkeit, jene zu beherrschen, d. h. die Sprache ist die unerläßliche Bedingung aller Gefühls- und Willensbildung, insbesondere auch aller Teilnahme an anderen, denn nur in dem Maße, in welchem uns ihre Gemütslagen verständlich sind, vermögen sie unser Interesse für sich in Anspruch zu nehmen. Je größere Schwierigkeiten daher eine Sprache dem reinen und bestimmten Ausdrucke der Gemütszustände entgegensetzt, je un-

fähiger sie ist, die einzelnen Nüancen derselben scharf zu bezeichnen, je mehr sie dazu nötigt, sich mit vieldeutigen vagen Wörtern zu begnügen, desto mehr hält sie das Gemütsleben derer, die an sie gebunden sind, auf einer niederen Stufe zurück, desto ungünstiger ist sie für die Entwickelung und Ausprägung der feineren Nüancen unter den Gefühlen, Stimmungen und inneren Zuständen überhaupt, die sie dann in jedem besonderen Falle nicht zur Klarheit zu erheben und zum Bewußtsein zu bringen, sondern nur teils aus dem Zusammenhange der Rede, Situation und Handlung, teils aus der begleitenden Mimik unbestimmt herauszufühlen, zu ahnen gestattet. Die Entwickelung des Gemütslebens, durch die Sprache bedingt, findet auch an derselben ihre Grenze, da die Unterscheidung, Abklärung und weitere Ausbildung der Gefühle und Gemütslagen nur so weit gehen kann, als der sprachliche Ausdruck für sie reicht. Mit Recht läßt sich deshalb behaupten, daß kein Mensch ein Gefühl besitzen oder doch es zu einigermaßen klarem Bewußtsein eines Gefühles bringen könne, dessen Ausdruck ihm seine Sprache versagt; denn erst die sprachliche Bezeichnung verleiht jedem inneren Zustande Objektivität, macht ihn zu einem möglichen Gegenstande unserer Betrachtung. Indem der Dichter die Sprache fortbildet und auf neue treffende Weise äußerlich durch die Sprache fixiert, was ohne diese Hülfe nur als dunkle Ahnung, unbestimmte Regung, auf- und abschwankende Stimmung sich in der Brust des Menschen kund giebt, wird er zugleich für die Nation, der er angehört, zum Fortbildner ihres Gemütslebens*).

Demnach wird die Behauptung kaum als zu gewagt erscheinen, daß es ganz hauptsächlich die Sprache sei, durch welche die Entwickelung des Gemütslebens beim einzelnen, der sich mit Hülfe derselben die nationalen Gemüts- und Charaktereigenschaften seines

---

*) Vortreffliche hierher gehörige Bemerkungen finden sich bei Schleiermacher über die verschiedenen Methoden des Übersetzens (Abh. der Berliner Akad. von 1812—13, auch in dessen phil. und vermischten Schriften II. Bd.). Vergl. W. v. Humboldt in der Einleitung zu Äschylos Agamemnon, metrisch übersetzt, in dessen Gesammelten Werken III. S. 13 ff.

Volkes aneignet, ihre bestimmten Formen und ihre Bahn angewiesen erhält — nur wird man die Sprache als Ausdruck des Gemütes einer Nation nicht etwa in Grammatik und Lexikon allein, sondern vorzugsweise in ihrem lebendigen Gebrauch und den Werken ihrer Litteratur zu suchen haben. Wir wollen dies etwas weiter zu begründen versuchen, um zugleich die gemütsbildende Macht, welche in der Sprache liegt, um so deutlicher hervortreten zu lassen.

Zuerst ist es schon der bloße Laut der Wörter, welcher, in jeder Sprache auf eigentümliche Weise gestaltet, das Gemüt ergreift und die Darstellung aller inneren Zustände in ihr sowohl für den Redenden als für den Hörenden auf eine bestimmte Weise begrenzt. Der Reichtum des Italienischen an Vokalen und ihre Reinheit, das Vorherrschen der Nasallaute im Französischen, der breiten und gequetschten Laute im Englischen sind bekannte Beispiele für die verschiedenen Grade von Schmiegsamkeit und Hingebung, welche eine Sprache durch ihre Laute vorzugsweise gegen gewisse Arten und Färbungen der Gefühle besitzt, und es ist unverkennbar, wie mächtig sie dadurch auf das Gemütsleben zurückwirkt, da jede Gemütslage um so lebendiger wird und um so schärfer nüanciert hervortritt, je reiner und vollkommener entsprechend es ihr gelingt, sich in der Sprache abzudrücken. Man braucht nur den kurzen prosaischen Ausdruck eines Gefühles, die ausführlichere Inhaltsangabe eines entsprechenden lyrischen Gedichtes und dieses selbst in verschiedenen Sprachen mit möglichster Vollkommenheit wiedergegeben, untereinander zu vergleichen, um sich davon zu überzeugen, wie wesentlich der Einfluß ist, welchen die Laute selbst, ihre Folge und die gegenseitigen Verhältnisse ihrer Quantität und Qualität auf den Charakter und die Lebendigkeit unserer inneren Zustände ausüben. Allerdings ist dieser Versuch nicht rein, weil in den bezeichneten Fällen die Sprach*laute* und deren Kombination es nicht allein sind, welche auf das Gemüt wirken; er läßt sich aber mit einem verhältnismäßig hohen Grade von Reinheit anstellen, wenn man die Wirkungen verschiedener Dialekte derselben Sprache miteinander da vergleicht, wo bei gleicher Form und gleichem Inhalte der Rede nur

die Verschiedenheit der Laute selbst in Betracht kommt*). Wie die eine Mundart in ihren Lauten durch größere Weichheit und Sanftheit, die andere durch größere Härte und Schärfe oder Breite und Derbheit sich den Gemütseigenschaften des Volkes innig anschließt, deren Übertragung auf den einzelnen sie dadurch anbahnt und vermittelt, so steht der Charakter der Sprachlaute überhaupt in nächster Wechselwirkung mit den gemütlichen Eigentümlichkeiten der Nation, welcher sie angehören; die zarten und sonoren Laute des Italienischen z. B. mit der Neigung des Italieners, in wortreichem Flusse der Rede oder im Gesang voll zu ergießen, was sein Inneres bewegt, die harten und oft halb zurückbehaltenen Laute des Englischen dagegen mit der Neigung des Engländers, die Regungen seines Gemütes nur karg mitzuteilen und oft ganz in sich zurückzudrängen. Es ist eine schon öfter gemachte Bemerkung, daß das Ohr unter allen Sinnen den unmittelbarsten Zugang zum Gemüte des Menschen öffnet. Der eigentümliche Zauber, den eine klangvolle menschliche Stimme auszuüben imstande ist, die wunderbaren Erschütterungen unseres innersten Wesens, welche der Musiker durch einfache Töne, der Redner und Schauspieler durch einfache Worte hervorzubringen vermag, bestätigen jenen Satz, aus dem sich als unzweifelhafte Folge die hohe Bedeutung des Einflusses ergiebt, welchen schon die bloßen Sprachlaute als solche durch ihre eigentümliche Färbung auf die Gemütsbildung des Kindes besitzen.[1])

Entspricht der allgemeine Charakter der Sprachlaute als der

---

*) Lehrreiche Beispiele hierzu siehe bei Firmenich, Germaniens Völkerstimmen, Sammlung der deutschen Mundarten in Dichtungen und Sagen 2c.

---

[1]) Wie schon die Laute als solche den Charakter gewisser Gemütszustände darstellen, wenn auch in wenig bestimmter Weise, hat Branbach zu zeigen versucht, Grammatik des Styls und Organismus der Sprache 1853, p. 32.

In den Südseesprachen werden die Vokale immer vorherrschender, je weiter man von Westen nach Osten geht, und in der Sprache der weichlichen Tahitier ist das Übergewicht derselben über die Konsonanten am größten. H. E.

natürlichen, unbewußt gewählten Zeichen der inneren Regungen zwar notwendig dem allgemeinen Charakter des Gemütslebens und dessen Eigentümlichkeiten, so läßt sich doch diese Analogie wohl schwerlich in hinreichender Ausdehnung und Bestimmtheit verfolgen, um einen durchgängigen Parallelismus zwischen beiden erkennen zu lassen; denn teils ist die Art des Zusammenhanges zwischen dem psychischen Vorgang und der Produktion des Lautes uns gänzlich verborgen, teils bleibt der Spielraum für die Entwickelung individueller Verschiedenheiten des Gemütslebens an der Hand derselben Sprachlaute offenbar viel zu groß, als daß sich der Einfluß dieser auf jene im einzelnen bestimmt nachweisen ließe. Eher ist dies in Rücksicht der Wörter möglich, welche die Sprache zum Gebrauche darbietet.

Bei weitem die meisten Menschen verhalten sich ganz rezeptiv bei Aneignung der Sprache: sie erhalten einen Schatz von Wörtern von anderen überliefert und gebrauchen dann nachahmend auch immer nur die Formen und Wendungen, welche ihnen am geläufigsten geworden sind, da sie zum Ausdruck ihres inneren Lebens sich als vollkommen ausreichend erweisen. Daher treten nur alle die Gemütszustände bestimmt und bewußt bei ihnen hervor und sie nehmen diejenigen besonderen Formen und Züge an, welche in der Sprache des gewöhnlichen Lebens sich ungehindert abspiegeln können. Die Sprache giebt erst den Gemütszuständen eine bestimmt ausgeprägte Form und begrenzt die Klarheit derselben, wenn nicht in absolut, doch in relativ fester Weise: ein Gemütszustand, der sich in einer Sprache nicht durch einen bestimmten Ausdruck bezeichnen läßt, bleibt dem betreffenden Volke entweder unzugänglich oder doch unbewußt, kommt bei ihm selten vor oder prägt sich in wesentlich verschiedener Weise aus. So hat z. B. der Franzose keine selbständigen Wörter für: Wehmut, Schwärmerei, Sehnsucht, wogegen wir z. B. die Wörter grace, charme ihrem ganzen Sinne nach nicht wiederzugeben vermögen. Abgeleitete Wörter erhalten fast immer durch die Hindeutung auf die Stammwörter, welche in ihnen liegt, einen eigentümlichen Sinn, der für ihren Gebrauch be-

stimmend wird; so sicher und bestimmt sich dieser aber auch dem Sprachgefühle kund giebt, so unübersetzbar bleibt er doch in den meisten Fällen, weil in verschiedenen Sprachen nicht leicht vollkommen gleichbedeutende Stammwörter und niemals gleich viele gleichbedeutende abgeleitete Wörter zu finden sind — am wenigsten unter denen, die sich auf geistige und gemütliche Vorgänge oder Verhältnisse beziehen. Mit der verschiedenen Ausprägung der Wörtergruppen in je zwei Sprachen werden aber zugleich auch die Begriffe und Gefühle, die inneren Zustände überhaupt verschieden ausgeprägt, deren Bezeichnungen sie sind. Wir leiten z. B. von Sitte ab: sittig, gesittet, sittsam, sittlich, sittenlos u. s. f., von Sinn: sinnig, sinnvoll, sinnlich, übersinnlich, unsinnig, widersinnig, leichtsinnig, tiefsinnig, hochsinnig, vollsinnig u. s. f., wogegen man leicht bemerkt, daß es nur wenige einigermaßen entsprechende Ableitungen von coutume oder moeurs und von sens im Französischen, von custom oder manner und von sense im Englischen, wohl aber solche von wesentlich anderer Bedeutung giebt, wie z. B. coutumier, customary; accoutumé, accustomed; mannerly; sensible, sentimental, sensé u. s. f. Diesem Umstande, daß die Wörter in verschiedenen Sprachen einander nicht decken, ist es hauptsächlich zuzuschreiben, daß jede Gemütslage, die wir in einer fremden Sprache darzustellen versuchen, dadurch nicht allein ein anderes Gewand erhält, sondern eine sehr wesentliche innere Veränderung erleidet. Man kann sich mit großer Leichtigkeit in einer fremden Sprache auszudrücken wissen, ohne sich in ihr heimisch zu fühlen, weil diese Befriedigung hauptsächlich davon abhängt, daß sich der sprachliche Ausdruck möglichst genau und innig an den Gemütszustand anschließt, aus dem er hervorquillt. Wenn es ein Deutscher z. B. versucht, sich über Kunstgegenstände oder sittliche Verhältnisse und deren feinere Unterschiede französisch auszusprechen, so wird er bei aller Redefertigkeit, die er besitzen mag, Vieles und gerade das Beste von dem, was er mitteilen möchte, gar nicht sagen können, er wird leicht inne werden, daß fast an jedem Ausdruck, den er versucht, etwas wesentliches von dem fehlt, was er hineinlegen wollte, er wird finden, daß der

Franzose, mit dem er spricht, nur die äußeren Umrisse zu fassen vermag, die ihm mitgeteilt werden, für das Tiefere aber, dessen Ausdruck der Sprache abzuringen er selbst sich vergebens müht, gar keinen rechten Sinn zu haben scheint. Findet sich dagegen der Deutsche befriedigt mit dem französischen Ausdrucke seines Innern, so wird er umgekehrt leicht bemerken, daß nicht etwa bloß der Fluß der Rede und die Gewandtheit in ihrem Gebrauche es ist, welche diese Befriedigung herbeiführt, sondern daß diese auf einer wenigstens momentanen Aneignung fremder Gefühlskreise beruht und auf einer Leichtigkeit der Bewegung in ihnen bei vollkommen zutreffendem und schmiegsamen Ausdruck. Ohne eine solche Veränderung im ganzen Gepräge der Gefühle ist es unmöglich, sich im Gebrauche einer fremden Sprache wohl zu befinden. Darauf beruht wesentlich das Lästige und Störende der Nötigung, uns einer fremden Sprache zu bedienen und die Schwierigkeit jedes raschen Überganges aus einer Sprache in die andere. Es erklärt sich daraus ferner der abstoßend fremdartige Eindruck, welchen ein Buch, das nach Form und Inhalt mit unserem Gemütsleben schon früh verwachsen ist (wie z. B. die Bibel) auf uns macht, sobald es in dem Gewand einer fremden Sprache, z. B. der französischen, uns gegenübertritt; es erklärt sich daraus endlich, wie überhaupt die Sprache den Charakter einer Nation mitbegründet, erhält und fortpflanzt, wie sie die Quelle natürlicher Antipathie und Sympathie wird, wie sie z. B. den Deutschen dem Engländer nähert und innerlich verbindet, beide dagegen vom Franzosen trennt und fern hält.

Da die Wörter einzeln genommen sich nicht decken in verschiedenen Sprachen, so ist dies natürlicherweise noch weit weniger mit ihren Verbindungen der Fall, wie sich schon an den zusammengesetzten Wörtern, noch mehr aber im Satze zeigt. Erst im Satze aber erhält jedes Wort durch seine Beziehung auf andere einen individuell bestimmten Sinn, während es außer demselben nur eine abstrakt allgemeine Bedeutung hat. Namentlich läßt sich dies an der Bezeichnung von Gemütszuständen leicht nachweisen, deren keiner durch ein Wort für sich allein, sondern nur durch die Angabe seiner

speziellen Beziehungen in zusammenhängender Rede individualisierend bezeichnet werden kann, da jeder Einzelausdruck (wie z. B. Trauer, Sorge, Heiterkeit, Behagen) nur ein vages Schema giebt, das eine sehr verschiedenartige Auszeichnung seiner individuellen Nüancen und sowohl eine Erweiterung als eine Verengerung seiner Grenzen durch den Gebrauch zuläßt. Die Mittel zu einer solchen individualisierenden Bezeichnung der Gefühle und Gemütslagen sind in der Sprache gegeben und jeder einzelne ist in der Darstellung seiner inneren Zustände an diese Mittel gebunden; einige Formen der Verknüpfung liegen ihm als die gewöhnlicheren und allgemeiner gebräuchlichen näher als andere, einige sind ihm geläufiger als andere oder entsprechen der Eigentümlichkeit der Person oder des besonderen Falles genauer, einige widerstreben dem Geiste der Sprache und müssen deshalb durch andere verwandte ersetzt werden. Da nun die inneren Zustände überhaupt erst durch den sprachlichen Ausdruck zu klarerem Bewußtsein erhoben werden und nur in dem Maße zu fest ausgeprägter Bestimmtheit gelangen, in welchem es gelingt, sie in der Darstellung zu individualisieren, so liegt am Tage, wie wesentlich das gesamte Gemütsleben des einzelnen gerade in seiner feineren Ausbildung durch die Sprache mitbestimmt wird, die ihm zu Gebote steht, zumal wenn man bedenkt, daß das Kind bei Erlernung der Muttersprache nicht einzelne Wörter, sondern stets ganze Sätze, d. h. nicht unbestimmte Schemata, sondern bestimmt individualisierte Ausdrücke mitgeteilt erhält, deren volles Verständnis erst durch die begleitenden Mienen und Geberden gesichert wird. Berücksichtigt man dabei noch den schon erwähnten Umstand, daß die meisten Menschen ohne eigene Erfindungskraft nur die ihnen überlieferten Formen und Wendungen zum Ausdrucke ihrer inneren Zustände benutzen lernen, so wird sich geradezu behaupten lassen, daß die Beschaffenheit und namentlich der Klarheitsgrad, deren ihre Gemütszustände fähig sind, hauptsächlich durch die Sprache, die sie sich aneignen, in bestimmter Begrenzung vorgezeichnet ist.

Außer dem eigentümlichen Nebensinne und der besonderen Beziehung, die im einzelnen Worte oft schon durch seine Ableitung

angedeutet ist und außer den Verbindungen, die es dem Sprachgebrauche gemäß gewöhnlicher- oder ungewöhnlicherweise im Satze einzugehen fähig ist, sind es hauptsächlich die uneigentlichen, unmittelbar oder mittelbar abgeleiteten und tropischen Bedeutungen der Wörter, welche dem Ausdruck der Gemütszustände ihre besondere Färbung und dadurch den spezifischen Charakter dieser selbst bestimmen und in gewisse Grenzen einschließen.[1]) Dies zeigt sich vorzüglich an den gewählteren Ausdrücken der Dichter, die auch aus diesem Grunde nie rein übertragbar sind aus einer Sprache in die andere. Die eine Sprache nämlich gestattet den Gebrauch und die Fortführung von Bildern, welche von der anderen geradezu verboten werden oder doch in ihr als fremd, gesucht, gewagt erscheinen; in der einen Sprache und sogar in derselben zu verschiedenen Zeiten, erscheint noch als ungewöhnliches Bild, was in der anderen als eigentlicher Ausdruck betrachtet wird, da das Bewußtsein der Übertragung durch häufigen Gebrauch allmählich verloren geht. Es bedarf hierbei nur der Erinnerung an die orientalischen Sprachen im Vergleich mit den unserigen, an die Neuheit des Ausdruckes, die z. B. George Sand der sonst in diesem Punkte so spröden französischen, an den wunderbaren Bilderreichtum, den Jean Paul der deutschen Sprache abgewonnen hat. Da jede lebendigere Darstellung innerer Zustände mehr oder weniger bildliche Ausdrücke zu Hülfe nehmen muß, durch deren Gebrauch wiederum jene auf eigentümliche Weise modifiziert werden, so ist offenbar, daß die Sprache einen sehr wesentlichen Einfluß auf die individuelle Bestimmtheit unserer Gemütszustände ausübt, indem sie teils das Maß des Erlaubten in Rücksicht der

---

[1]) Im Sanskrit heißt der Elephant der zweimal-trinkende [dvipa], der mit einer Hand versehene [hastin], der zweizahnige [dvidanta]. Im Delaware heißt die Eichel die Nuß der Blatthand; im Chinesischen die Sonne das Auge des Himmels oder des Tages.

Es ist eine wesentlich andere Anschauung, wenn das Kameel als Landschiff oder als Schiff der Wüste, der Saft der Pflanzen als ihr Blut bezeichnet, vom Feuer gesagt wird, daß es Holz, von der Sonne, daß sie den Thau fresse u. dgl. H. E.

Übertragung und Bildlichkeit des Ausdruckes überhaupt, teils durch die größere oder geringere Abgeschliffenheit der zulässigen bildlichen Ausdrücke deren Wirkung auf das Gefühl im einzelnen bestimmt.

Alle inneren Zustände des Menschen, die nicht völlig unklar sind, finden in der Sprache ein Äquivalent; diese giebt allem, was sich bestimmt auffassen und mitteilen läßt, nicht allein seine eigentümliche Form, sondern enthält auch alle nationalen Elemente desselben. Durch die Sprache nimmt, wie die gesellige Mitteilung, so auch das einsame Denken seinen Weg, sie schließt sich der Individualität des einzelnen wie der des Volkes aufs engste an und bildet sich mit ihr um; in ihr sind die religiösen und sittlichen Begriffe des Volkes, das sie spricht, seine Naturansicht, seine Anschauung politischer und geselliger Verhältnisse niedergelegt und durch die Wörter bestimmt fixiert, so daß es für das Gemütsleben des Kindes nur darauf ankommt, sich diesen Schatz anzueignen und auf individuelle Weise zu verarbeiten. Eine Vergleichung der alten Sprachen mit den modernen zeigt dies in augenfälliger Weise. Um hier nur beispielsweise einige charakteristische Einzelheiten herauszuheben, so mag vor allem an die antiken Götter erinnert werden, deren Vielheit, deren Verhältnisse untereinander, zu den Menschen und den Naturkräften, deren vollendete sinnlich darstellbare Schönheit nur mit einer Anschauung der religiösen Dinge und der Natur vereinbar ist, welche von der unserigen gänzlich abweicht. Nicht minder charakteristisch für die Naturansicht der Alten sind die auspicia und omina, die Dämonen, kleinen Götter und Schutzgeister, die so leicht von dem Menschen schon durch Unachtsamkeit unwissentlich beleidigt und in ihrem Treiben gestört werden, da sie die ganze Natur, auch das scheinbar Tote als selbständige Wesen beleben und gegen den einzelnen bald wohlgesinnt, bald neidisch sich erweisen, den Liebling hülfreich schützen, den Verhaßten rachsüchtig quälen und verfolgen. Die ὕβρις, welche Götter und Menschen beleidigt, die δίκη, welche sie verfolgt, als unerbittliches Schicksal das Große dem Kleinen gleich macht, unverdientes Glück durch nachgesendetes Unglück ausgleicht und die Schuld der Väter an den Kindern straft, beruhen

auf einer sittlich-religiösen Anschauungsweise, die, den Griechen eigentümlich, nur in ihrer Sprache den entsprechenden Ausdruck findet. Die rechtliche Stellung des Herrn zum Sklaven, des Mannes zur Frau, des Vaters zu den Kindern, des Bürgers zum Staate u. s. f. wird namentlich von den Römern auf so eigentümliche Weise gefaßt und bezeichnet, daß es nur der Erinnerung an die betreffenden Ausdrücke bedarf — dominus, servus, libertus; coemtio, confarreatio, contubernium; patria potestas; civitas, respublica, populus u. dgl. — um die wesentliche Verschiedenheit der antiken und modernen Anschauung dieser Verhältnisse hervortreten zu lassen. Ebenso erkennt man in Rücksicht der Auffassung sittlicher und geselliger Verhältnisse leicht das Spezifische der ganzen Lebensansicht in Wörtern wie *σωφροσύνη, μεγαλοπρέπεια, ἐλευθεριότης, σεμνότης, καλοκἀγαθία*; pietas, honestas, liberalitas, gravitas, urbanitas u. a.

Sind Unterschiede dieser Art in den modernen Sprachen zwar nur minder stark und nicht so durchgreifend zu finden, so fehlt es doch keineswegs an ihnen. Erinnert man sich z. B. der verschiedenen Anredeweisen Gottes und der verschiedenen Prädikate, die ihm gewöhnlich im Deutschen, Französischen und Englischen gegeben werden, so bemerkt man, daß dadurch in jeder dieser Sprachen ein eigentümliches Licht auf das Verhältnis fällt, in welchem sich der Mensch zu Gott erblickt. Es zeigt sich dies schon an dem wesentlich verschiedenen Gebrauche des Du und Sie in diesen Sprachen zur Bezeichnung der feineren Schattierungen persönlicher Verhältnisse. Im Italienischen giebt es bekanntlich noch eine dritte Weise der Anrede, wogegen die durch Er und Ihr im Deutschen immer mehr außer Gebrauch kommt. Eine große Menge von eigentümlichen Bezeichnungen für die Formen des geselligen Benehmens und was auf sie Bezug hat, besitzt vor allem das Französische, von welchem andere Sprachen deshalb vieles dahin Gehörige geborgt haben: man erinnere sich in dieser Beziehung nur an Ausdrücke wie coquetterie, galanterie, tournure, air, façon, fadaise, bagatelle, savoir faire

und savoir vivre und viele andere. In Übereinstimmung damit sehen wir den Ausdruck der geselligen Höflichkeit in den verschiedenen Sprachen sich wesentlich verschieden gestalten: die Art der Verbindlichkeit z. B., welche im Französischen und Italienischen als gesellige Feinheit ohne Gewicht verstanden und gern hingenommen wird, erscheint nicht selten im Deutschen und Englischen als geschmacklose Übertreibung oder als unverschämte Schmeichelei[1]).

Ist es uns im vorhergehenden gelungen, den wesentlichen Anteil nachzuweisen, den die Sprache an der Gemütsbildung gewinnt, so handelt es sich jetzt noch darum, zu zeigen, auf welche Weise sie für diese zu benutzen sei. Eine der wichtigsten Bedingungen hiervon ist die, daß das Kind keine fremde Sprache früher erlerne, als es sich die Muttersprache nicht allein gedächtnismäßig, sondern auch gemütlich angeeignet hat, d. h. als es seine Gemütszustände mit einiger Sicherheit selbständig in ihr auszudrücken vermag. Wer es dazu noch nicht gebracht hat, für den ist die fremde Sprache ein Übel, gegen welches die Erleichterung gar nicht in Betracht kommt, die ein so frühes unbewußtes Erlernen gewähren mag. Abgesehen nämlich von der Überlastung des Gedächtnisses, welche offenbar durch gleichzeitige Aneignung zweier Sprachen dem kleinen Kinde zugemutet wird, wie sich hauptsächlich daran zeigt, daß die ersten Versuche und Fortschritte desselben im Sprechen dann sehr merklich zurückgehalten werden, ist es überhaupt eine oberflächliche Ansicht, die der Gemütsbildung sehr gefährlich werden kann, wenn man die Sprache nur als eine Summe von äußeren Zeichen betrachtet, auf deren Verständnis und fertigen Gebrauch es allein ankomme. Dann wäre es freilich gleichgültig, welche Sprache das Kind zuerst, welche zuletzt erlernte und ob eine oder mehrere zugleich. Ist dagegen die Sprache erst das Mittel die eigenen inneren Zustände allmählich abzuklären und zu verdeutlichen, prägt sie dem Gemütsleben einen bestimmten nationalen Typus auf, erteilt sie der Auffassung des

---

[1]) Interessante Notizen und Nachweisungen darüber bei Pott die Ungleichheit menschlicher Rassen p. 5. C. H.

gesamten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen als nach der ästhetischen und geselligen Seite hin die eigentümliche Färbung, die mit ihr und durch sie in das Gemüt des Kindes eingeht, so kann es keine gleichgültige Sache sein, ob das Gemütsleben des Kindes zuerst in einer Sprache vollkommen heimisch werde, oder ob man es trotz des Widerstrebens der Natur sogleich in zwei verschiedene hineinpresse. Daß im letzteren Falle teils mannigfaltige Schwankungen in der Begriffsbildung, teils Zwitterbildungen der Gefühle eintreten werden, welche insbesondere die Konsolidierung des Charakters erschweren, liegt am Tage. Zum Glück bekommt in der Praxis nach kurzer Zeit die eine Sprache beim Kinde doch das Übergewicht über die andere, das Kind behält nicht zwei Muttersprachen, sondern wirft die eine als lästige Fessel bei Seite: die Natur hilft sich selbst und sucht wenigstens teilweise wieder gut zu machen, was Menschenwitz verdorben hat.

Ist die Sprache mehr als ein bloßes Mittel zu gegenseitiger Verständigung, so darf sie auch in der Erziehung und namentlich in allem Unterrichte nicht vorzugsweise als ein solches behandelt werden: sie darf nicht gebraucht werden wie ein Werkzeug, mit dem man umgeht, wie es gerade bequem ist, sondern wie ein künstlerisch bildsamer Stoff, in welchem der geistige und sittliche Gehalt des inneren Lebens seinen entsprechenden Ausdruck finden und dadurch zu objektiver Klarheit und individuell bestimmter Entfaltung gebracht werden soll. Das Kind soll fortwährend durch Beispiel und eigene Übung zu immer vollständigerer Aneignung des Schatzes angeleitet werden, der in der Sprache niedergelegt ist, ihn in seiner Reinheit bewahren und mit Freiheit zur Offenbarung seines Inneren gebrauchen lernen. Mit Recht wird deshalb namentlich von den Franzosen ein höherer Wert auf Richtigkeit, Sicherheit, Gewandtheit und Geschmack in der Behandlung der Sprache gelegt als von den meisten anderen Hauptvölkern der modernen Kultur, da selbst die Kenntnis von Welt und Menschen, die Gestaltung der äußeren Lebensverhältnisse und die ganze gesellige Stellung, in welche der einzelne eintritt, wesentlich mitbestimmt werden von seinem Ver-

ständnis der Sprache und von der Gewalt, die er über sie besitzt. Jede Art des Mißbrauchs der Sprache, sobald sie gewohnheitsmäßig sich festsetzt, bringt Nachteile mit sich für die intellektuelle, sittliche oder ästhetische Bildung: ausschließliche Beschränkung auf einen einzelnen Dialekt z. B. hält den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise gefangen, macht fast jede Erhebung zu größeren Interessen unmöglich, zieht zu den roheren, geschmacklosen Formen des gemeinen Lebens herab und macht in ihnen heimisch; rückhaltlose Rede- und Schreibseligkeit, der Ausdruck selbstgefälliger Unüberlegtheit, wird zur Stütze gedankenleerer Oberflächlichkeit und läßt es weder zu tiefer und scharfer Ausarbeitung der Begriffe noch zu feinerer Nüancierung und allseitiger Klarheit der Gefühle und Interessen kommen, sie wirft bewußtlos durcheinander, was sie zu scheiden nicht Zeit noch Lust hat; die abgeschliffene Höflichkeit, welche sich in nichtssagenden Phrasen herumbewegt und die Sprache in den Augen des Kindes so leicht zu einem an sich wertlosen Werkzeuge der Klugheit und des Eigennutzes herabsetzt, gewöhnt zunächst an die konventionellen Lügen des Bittens und Danksagens, auch wo die entsprechenden Gefühle fehlen, und der fortgesetzte Mißbrauch der Sprache führt dann von hier aus fast unmerklich zu der leichtsinnigen Unwahrhaftigkeit des Charakters und der Gemütsverbildung, die für unsere sogenannte gute Gesellschaft charakteristisch genug ist.

Daß die Erlernung der Muttersprache anfangs nicht durch einen besonderen methodischen Unterricht, sondern durch lebendigen Umgang geschieht, liegt zu sehr in der Natur der Sache, als daß es einer weiteren Erörterung bedürfte. Das Kind lernt die Sprache durch Nachahmung: deshalb bedarf es für den Erwachsenen, der das Beispiel giebt, der Aufmerksamkeit auf sich selbst sowohl in Rücksicht des Ausdruckes als auch des Gedankens. Sprachrichtigkeit und Reinheit des ersteren neben hingebender Natürlichkeit und Einfachheit des anderen leiten das Kind richtig und sicher. Sinnloses Plappern und Stammeln von seiten des Erwachsenen ist so wenig ein

gesamten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen als nach der ästhetischen und geselligen Seite hin die eigentümliche Färbung, die mit ihr und durch sie in das Gemüt des Kindes eingeht, so kann es keine gleichgültige Sache sein, ob das Gemütsleben des Kindes zuerst in einer Sprache vollkommen heimisch werde, oder ob man es trotz des Widerstrebens der Natur sogleich in zwei verschiedene hineinpresse. Daß im letzteren Falle teils mannigfaltige Schwankungen in der Begriffsbildung, teils Zwitterbildungen der Gefühle eintreten werden, welche insbesondere die Konsolidierung des Charakters erschweren, liegt am Tage. Zum Glück bekommt in der Praxis nach kurzer Zeit die eine Sprache beim Kinde doch das Übergewicht über die andere, das Kind behält nicht zwei Muttersprachen, sondern wirft die eine als lästige Fessel bei Seite: die Natur hilft sich selbst und sucht wenigstens teilweise wieder gut zu machen, was Menschenwitz verdorben hat.

Ist die Sprache mehr als ein bloßes Mittel zu gegenseitiger Verständigung, so darf sie auch in der Erziehung und namentlich in allem Unterrichte nicht vorzugsweise als ein solches behandelt werden: sie darf nicht gebraucht werden wie ein Werkzeug, mit dem man umgeht, wie es gerade bequem ist, sondern wie ein künstlerisch bildsamer Stoff, in welchem der geistige und sittliche Gehalt des inneren Lebens seinen entsprechenden Ausdruck finden und dadurch zu objektiver Klarheit und individuell bestimmter Entfaltung gebracht werden soll. Das Kind soll fortwährend durch Beispiel und eigene Übung zu immer vollständigerer Aneignung des Schatzes angeleitet werden, der in der Sprache niedergelegt ist, ihn in seiner Reinheit bewahren und mit Freiheit zur Offenbarung seines Inneren gebrauchen lernen. Mit Recht wird deshalb namentlich von den Franzosen ein höherer Wert auf Richtigkeit, Sicherheit, Gewandtheit und Geschmack in der Behandlung der Sprache gelegt als von den meisten anderen Hauptvölkern der modernen Kultur, da selbst die Kenntnis von Welt und Menschen, die Gestaltung der äußeren Lebensverhältnisse und die ganze gesellige Stellung, in welche der einzelne eintritt, wesentlich mitbestimmt werden von seinem Ver-

ständnis der Sprache und von der Gewalt, die er über sie besitzt. Jede Art des Mißbrauchs der Sprache, sobald sie gewohnheitsmäßig sich festsetzt, bringt Nachteile mit sich für die intellektuelle, sittliche oder ästhetische Bildung: ausschließliche Beschränkung auf einen einzelnen Dialekt z. B. hält den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise gefangen, macht fast jede Erhebung zu größeren Interessen unmöglich, zieht zu den roheren, geschmacklosen Formen des gemeinen Lebens herab und macht in ihnen heimisch; rückhaltlose Rede- und Schreibseligkeit, der Ausdruck selbstgefälliger Unüberlegtheit, wird zur Stütze gedankenleerer Oberflächlichkeit und läßt es weder zu tiefer und scharfer Ausarbeitung der Begriffe noch zu feinerer Nüancierung und allseitiger Klarheit der Gefühle und Interessen kommen, sie wirft bewußtlos durcheinander, was sie zu scheiden nicht Zeit noch Lust hat; die abgeschliffene Höflichkeit, welche sich in nichtssagenden Phrasen herumbewegt und die Sprache in den Augen des Kindes so leicht zu einem an sich wertlosen Werkzeuge der Klugheit und des Eigennutzes herabsetzt, gewöhnt zunächst an die konventionellen Lügen des Bittens und Danksagens, auch wo die entsprechenden Gefühle fehlen, und der fortgesetzte Mißbrauch der Sprache führt dann von hier aus fast unmerklich zu der leichtsinnigen Unwahrhaftigkeit des Charakters und der Gemütsverbildung, die für unsere sogenannte gute Gesellschaft charakteristisch genug ist.

Daß die Erlernung der Muttersprache anfangs nicht durch einen besonderen methodischen Unterricht, sondern durch lebendigen Umgang geschieht, liegt zu sehr in der Natur der Sache, als daß es einer weiteren Erörterung bedürfte. Das Kind lernt die Sprache durch Nachahmung: deshalb bedarf es für den Erwachsenen, der das Beispiel giebt, der Aufmerksamkeit auf sich selbst sowohl in Rücksicht des Ausdruckes als auch des Gedankens. Sprachrichtigkeit und Reinheit des ersteren neben hingebender Natürlichkeit und Einfachheit des anderen leiten das Kind richtig und sicher. Sinnloses Plappern und Stammeln von seiten des Erwachsenen ist so wenig ein

Mittel, die Gunst des Kindes zu gewinnen und auf seine Eigentümlichkeit einzugehen, als der Gebrauch gewählter seltenerer Ausdrücke ein Mittel ist, den Geschmack zu bilden, zumal in einem Alter, das noch hinreichend damit zu thun hat, sich das Nächstliegende allmählich zu freiem Gebrauche anzueignen.

Später wird die Sprachbildung hauptsächlich durch Erzählungen fortgeführt, die der Fassungskraft des Kindes angemessen schon durch die eigentümliche Lebendigkeit, durch Ton und Mimik des Erzählers das Gemüt ergreifen und an der Hand der Sprache die einzelnen Gefühle und Interessen zum Bewußtsein bringen sollen. Das sittliche Urteil findet hierbei zunächst an einfachen ethischen Verhältnissen eben so sehr Gelegenheit sich zu bilden wie das Urteil der Klugheit, nur darf die moralische Nutzanwendung nicht in abstrakter Form dem Kinde vorgetragen, sondern muß von ihm selbst gefunden oder aus seinen eigenen Anschauungen besonderer Fälle entwickelt werden, wenn sie seinem Gefühle lebendig werden und auf die Bestimmungsgründe seines Handelns bewußt oder unbewußt fortwirken soll. Vielfache Versuche, das Erzählte richtig geordnet und lebendig mit eigenen Worten wiederzugeben, dienen dann ganz hauptsächlich dazu, jeden Fortschritt in der freien Handhabung der Sprache zugleich zu einem Fortschritte in der Belebung, Abklärung und Auseinanderlegung der Gedanken und Gemütszustände in ihre einzelnen Nüancen zu machen. Können hierbei grammatische Belehrungen jeder Art zunächst ganz fern bleiben, so ist dies doch nicht mehr möglich, wenn später der freie Gebrauch der Sprache mit vollem Bewußtsein und ausnahmsloser Sicherheit ausgeübt werden soll. Sind auch die Formen der Wörter, ihre Beziehungen und Verbindungsweisen durch fortlaufende Übung und Gewöhnung in richtigem und sicherem Gebrauche hinreichend geläufig geworden, so verlangt doch die Auffassung der feineren Unterschiede der Wortbedeutungen, so wie die allmähliche Fortbildung des zusammenhängenden Denkens und der gesamten Ausdrucksweise teils ein bestimmtes Eingehen auf die Abstammung und Bildung der Wörter, teils auf die Konstruktion, Satzbildung und die stilistischen Unterschiede. Diese Be-

lehrungen jedoch, gleich wichtig für die Bildung der Intelligenz wie des Geschmackes, dienen der Sprachbildung nur dann auf die rechte Weise, wenn sie möglichst der abstrakten Form entkleidet in unmittelbarster Beziehung auf bestimmte Beispiele gegeben werden, die sich teils aus Lesestücken, teils aus den mündlichen und schriftlichen Übungen des Schülers selbst leicht entnehmen lassen.

Aus diesem Gesichtspunkte erledigt sich die Frage, ob es eines besonderen Unterrichtes in der Muttersprache bedürfe, von selbst. Versteht man nämlich unter einem solchen das Erlernen abstrakter Grammatik, so erscheint er großenteils als nutzlos für den, welcher ohne Kenntnis fremder Sprachen nur die eigene zu gewandtem, lebendigem Gebrauche sich aneignen will, als überflüssig für den, welcher fremde, namentlich die alten Sprachen versteht, da ihm dann die Grammatik der Muttersprache verhältnismäßig nur weniges lehrt, was er nicht schon wüßte oder doch mit Leichtigkeit sich selbst zu abstrahieren vermöchte. Versteht man dagegen darunter einen vorwiegend praktischen Unterricht, welcher die Sprache möglichst vollständig dem Gemüte des Kindes zu eigen machen, Gewalt über sie geben und zum Verständnisse ihrer Kraft und ihres Geistes führen soll, ohne darum grammatische Bemerkungen zu scheuen, wo sie sich diesem Zwecke fördersam erweisen*), so erscheint ein solcher Unterricht um so weniger entbehrlich, als sich nicht behaupten läßt, daß durch den Gebrauch der Sprache im gewöhnlichen Leben bei hinreichender Sorgfalt jener Zweck von selbst schon genügend erreicht werde. Mit Recht hat man gefordert, daß aller Unterricht zwar nicht Sprachunterricht, wohl aber sprachbildend sein solle, teils durch das Beispiel des Lehrers, der stets vollkommen rein und dem Gegenstande angemessen reden muß, namentlich wo er zusammenhängend vorzutragen hat, teils durch die rechte Benutzung aller Wiederholungen zu selbstthätiger geordneter Reproduktion, nicht bloß des

---

*) Über die zweckmäßige Einrichtung dieses Unterrichtes geben die bekannten verdienstvollen Bücher von Hiecke, Otto und Kellner die beste Auskunft.

Inhaltes, sondern auch der entsprechenden Form. In dieser Weise vermag vorzüglich der Unterricht in Geschichte, Religion und fremden Sprachen zu wirken, bei denen überdies nicht versäumt werden darf, dem Schüler einzelne Muster von Zeit zu Zeit besonders vorzuführen, deren Genuß nicht allein einen kräftigen Antrieb zur Arbeit auf dem betreffenden Gebiete durch tiefe Anregung des Interesses, sondern zugleich auch einen idealen Maßstab für die Behandlung der Sprache giebt, sie immer besser in Ehren halten lehrt und immer inniger mit dem eigenen Gemütsleben verwachsen läßt.

Besondere Übungen, um zu freiem und gewandtem Gebrauche der Sprache zu gelangen, bedarf es schon deshalb, weil der eigene Ausdruck der Gedanken in Worten nicht dieselbe, sondern die gerade umgekehrte geistige Operation von der des Verstehens erfordert, bei welcher der Gedanke erst vermittelst des Wortes produziert wird — ebenso wie das Übersetzen aus der Muttersprache in eine fremde auch dann noch besonders erlernt sein will, wenn die Übertragung aus dieser in jene geläufig genug von statten geht [1]. In Rücksicht der Übungen selbst, welche jenem Zwecke dienen, finden folgende Fälle statt. Es werden dem Schüler entweder Stoff und Form vollständig gegeben, so daß ihm nur die Aufgabe der Darstellung bleibt (Lesen oder Vortragen des Auswendiggelernten), oder er hat für einen gegebenen Stoff nur die Form, in welcher er dargeboten wurde, mündlich oder schriftlich zu reproduzieren (Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten), oder es wird ihm der Stoff nur im allgemeinen bestimmt und infolge davon die Form ganz seiner eigenen mündlichen oder schriftlichen Produktion überlassen (freies Reden und schriftliche Ausarbeitung). Man überzeugt sich leicht, daß keine dieser Übungen ganz entbehrt, daß keine durch die andere ersetzt werden

---

[1] Eine ganz andere Frage ist es, ob besondere Stunden für freies Reden (Unterricht in der Rhetorik?) anzusetzen sind. Es ist eine sehr unpädagogische Ansicht, daß alles zu Lernende besonderer Unterrichtsstunden bedürfe. Für Reden und Schreiben müssen alle Unterrichtsfächer gehörig benutzt werden. H. E.

kann, denn erst in der freien Rede und der schriftlichen Ausarbeitung liegt der Beweis der vollen Herrschaft über die Sprache und des selbständigen Denkens in ihr, zu denen es kommen soll, während das Wiedergeben vorzugsweise reproduktive Thätigkeiten, das Lesen und Vortragen aber eine ganz andere Art der Produktion, eine Produktion der äußeren Darstellung verlangt.

Einige weitere Bemerkungen über diese Gegenstände finden am besten im folgenden ihren Platz, bei der Untersuchung dessen, was für die Geschmacksbildung zu thun ist.

§. 19.

Bezog sich unsere bisherige Untersuchung über die positive Seite der Gemütsbildung auf diejenigen Faktoren, welche die persönliche Teilnahme des Kindes auf die verschiedenen Lebenskreise auszubreiten haben, denen es angehört und in die es sich einlebt, teils durch unmittelbare persönliche Berührungen (Haus und Schule), teils durch Sprachbildung und geschichtlichen Unterricht (Vaterland und Menschheit), so haben wir gegenwärtig unsere Betrachtung noch dem Abschlusse zuzuwenden, welchen die Gemütsbildung auf der einen Seite durch die Entwickelung der ästhetischen Interessen und auf der anderen durch die Religion erhalten soll.

Die pädagogische Stellung der Geschmacksbildung ergiebt sich aus dem nahen Zusammenhange, in welchem sie mit der Sittlichkeit überhaupt und mit den geselligen Verhältnissen insbesondere steht. Obgleich die Sittlichkeit ihrem Wesen nach ganz in der Gesinnung wurzelt und deshalb als solche nur dem inneren Leben des Menschen angehören kann, so vermag sie sich doch nur zu entwickeln und zu bethätigen im Zusammenleben der Menschen mit Hülfe aller der Mittel, durch welche ihr Inneres teils willkürlich, teils unwillkürlich äußerlich dargestellt und gegenseitig verständlich wird; namentlich kann dem Kinde die Sittlichkeit nur in dem Maße nahe gebracht und in ihm befestigt werden, in welchem die äußere Darstellung dem

inneren Gehalte der sittlichen Gesinnung entspricht und von ihm verstanden wird. Die Formen des äußeren Lebens, als der individuell charakteristische Ausdruck des inneren, sind deshalb für die Erziehung nichts weniger als gleichgültig; sie erfordern vielmehr eine um so größere Aufmerksamkeit, als unser inneres Leben durch sie nicht allein anderen offenbart, sondern sogar uns selbst erst durch diese objektive Ausprägung in seinen Einzelheiten zu klarem Bewußtsein gebracht wird: die äußere Darstellung unseres Inneren übt eine mächtige Rückwirkung auf dieses selbst aus, indem sie dasselbe erst zur Klarheit in sich und zu individuell bestimmter Gestaltung bringt, wie sich vorhin an der Sprache im besonderen gezeigt hat. Ganz besonders sind jene Formen der Darstellung für die geselligen Verhältnisse von Wichtigkeit, deren umfassender Einfluß auf die sittliche und intellektuelle Bildung des einzelnen wohl zu keiner Zeit verkannt worden ist. Plumpheit und Ungeschick, oder Gewandtheit und Feinheit der Bewegung und Haltung, der Sprache, des ganzen Betragens mit seinen unzähligen und unbeschreiblichen Nüancen, in nächster Verbindung mit den angeeigneten Kunstfertigkeiten und dem Kunstsinne, entscheiden über die Gesellschaft, in welcher der einzelne sich wohl oder unbequem fühlt, von welcher er gern gesehen, oder doch geduldet wird, sie entscheiden über die Art der Erholungen und Genüsse, denen er nachgeht und sich hingiebt — und wenn auch die geselligen Formen zum Teil eine zu große konventionelle Abgeschliffenheit besitzen, als daß sie noch für einen reinen und gehaltvollen Ausdruck des inneren Lebens gelten könnten, so läßt sich dasselbe doch nicht von dem Gebrauche der Sprache selbst, oder von der Ausübung der Künste behaupten, und überdies werden sogar die scheinbar gehaltlosen geselligen Formen dadurch wichtig, daß sie die Aufgabe an uns stellen, mit geschickter Vermeidung ihres Mißbrauches und taktvoller Unterscheidung des Bedeutungsvollen vom Bedeutungslosen den Charakter des inneren Lebens dennoch rein und wahrhaft, wenigstens für das geübtere Auge, hinter ihnen hervortreten oder durch sie hindurchscheinen zu lassen.

Der Zweck der Geschmacksbildung läßt sich nach dem Obigen

dahin bestimmen, die sämtlichen Darstellungsformen des inneren Lebens auch in ihren feineren Unterschieden verstehen, richtig würdigen und beherrschen zu lernen, so daß namentlich der vielfache Zwiespalt des Sinnlichen und Sittlichen überwunden werde, daß das erstere vollständig vom letzteren bewältigt und ihm dienstbar, sich ohne Gewaltsamkeit zum gefälligen, bestimmt nüancierten Ausdruck desselben hingebe. Die Gefahr, daß die Sinnlichkeit durch die Ausbildung des Geschmackes an schönen Formen zu stark geweckt werde, ist nicht zu fürchten, so lange diese aus ihrer richtigen Stellung als Darstellungsmittel und Symbol des geistigen Gehaltes nicht heraustritt. Größer dagegen ist allerdings die durch das gesellige Leben oft so sehr gesteigerte Gefahr, daß über dem bedingten Werte, welchen die äußeren Formen überhaupt nur besitzen, insofern sie nämlich einen geistigen Gehalt zu bestimmt ausgeprägter Erscheinung bringen, der selbständige Wert dieses letzteren in den Hintergrund trete und vergessen, oder als Nebensache geringgeschätzt werde. So wichtig es ist, daß durch die Geschmacksbildung von dem sittlichen Stoicismus die äußere Härte und Rauhheit abgestreift werde, in die er so gern außer der wirklichen oder scheinbaren Resignation auch seine Eitelkeit hüllt, so darf doch noch weniger der Würde und Strenge der Sittlichkeit um der immerhin liebenswürdigen Formen willen etwas vergeben werden, mit denen man so geschickt in gebildeter Gesellschaft die tieferen Schäden bedeckt. Vermag die Geschmacksbildung namentlich durch die Erweckung des Kunstsinnes und durch eigene Versuche der Kunstausübung die Sinnlichkeit zu veredeln, das Gemüt zu erheben und vom Gemeinen abzuwenden, so leistet sie dies doch nur dadurch, daß sie den geistigen und sittlichen Gehalt des Lebens in schärffster und reinster Ausprägung sinnlich anschaulich darstellt. Wo die Formen als bloße Formen gefallen, ohne etwas zu bedeuten, da wird der ästhetische Genuß zur bloßen Unterhaltung, welche zwar immer noch den Wert der Übung besitzen, oder dem Zwecke dienen kann, neue Kraft für ernstere Thätigkeit zu sammeln, leicht aber zu zeit- und geisttötender Vergnügung herabsinkt; wo dagegen die Formen ein falsches Gewand sind, und mit dem Gehalte in Wider-

spruch treten, den sie sichtbar machen sollten, oder wo sie durch ihre Gefälligkeit das eigene und fremde Urteil über den wahren Wert des letzteren irre zu leiten drohen, da wird die Härte und Strenge zur Pflicht, welche sie in ihrer Nichtigkeit aufzeigt und rücksichtslos bei Seite wirft. In der Geselligkeit treten oft gewandte und bequeme äußere Manieren an die Stelle des Geschmackes, dessen Mangel oder Verbildung sich dann um so lieber hinter ihnen verbirgt, als es in manchen Kreisen geradezu für unschicklich gilt, die tiefere, ernste Bedeutung des Lebens selbst nur andeutungsweise irgendwie zu Tage treten zu lassen. Daß eine solche Art der Geschmacksbildung dieses Namens unwürdig ist und nur zur Verflachung aller höheren Interessen hinführt, bedarf kaum der Erinnerung.

Nicht selten wird darin gefehlt, daß man die Geschmacksbildung verfrüht. In den eigentlichen Kinderjahren kann von einer solchen kaum die Rede sein, da das Kind mit der Auffassung der äußeren Dinge und der Erlernung zweckmäßig kombinierter Bewegungen noch zu viel zu thun hat, als daß es die äußeren Formen bis in die Feinheiten ihrer Unterschiede zu verstehen, die einzelnen Nüancen derselben richtig zu würdigen und nach freier Wahl zu gebrauchen imstande wäre. Es gilt dies ebensowohl von den sämtlichen Gliederbewegungen und infolge davon von dem äußeren Benehmen überhaupt, als von den einfachen und zusammengesetzten Sprachformen und den übrigen Mitteln der eigentlich künstlerischen Darstellung. Alle feineren Unterschiede der Form und der Bedeutung können erst nach den gröberen gefaßt und gewürdigt werden; daher wirken wahrhaft schöne Verse mit höchst geschmackvollen eleganten Bildern, so zweckmäßig sie überdies auch auf das Kind berechnet sein mögen, nur scheinbar für die Bildung des Geschmackes. Lebendige Farben und große Kontraste, frappante stark markierte Züge und Bewegungen, kräftig ins Ohr fallende drastische Reime — man erinnere sich an den allbekannten Struwwelpeter und ähnliches — sprechen dagegen das Kind unmittelbar an, während die gemütliche Tiefe und Sinnigkeit des Gedichtes oder Bildes meist nur vom Er-

wachsenen herausgefühlt und dem Kinde irrtümlich untergelegt wird. Obwohl allerdings schon das Kind sorgfältig davor zu bewahren ist, daß es sich mit dem Geschmacklosen dauernd beschäftige und daran ergötze, so ist andererseits doch der Nachteil verfrühter Versuche zur Geschmacksbildung namentlich in Rücksicht des geselligen Benehmens nicht gering anzuschlagen; denn das Kind lernt alsdann nicht allein Formen kennen und sich aneignen, deren Bedeutung ihm noch durchaus unfaßlich ist, sondern es wird dadurch auch geradezu verführt, diesen von ihm mechanisch angelernten Äußerlichkeiten einen selbständigen Wert beizulegen, den sie nicht besitzen, die Wahrheit und Tiefe des inneren Gehaltes aber, der sich in ihnen ausprägen soll, zu vernachlässigen: es entsteht dadurch eine Verflachung des Gemütslebens, die sich in der Eitelkeit geschickter Handhabung der Formen als solcher befriedigt findet.

Was sich in der früheren Erziehung für die Geschmacksbildung thun läßt, beschränkt sich auf eine zweckmäßige Vorbereitung derselben. Diese ist von dreierlei Art, entsprechend den drei verschiedenen Arten von Mitteln, welche dem Menschen zur Darstellung seines inneren Lebens zu Gebote stehen, dem unmittelbaren Ausdrucke der leiblichen Erscheinung, der Sprache und den künstlerischen Mitteln im engeren Sinne. Die Erziehung soll allmählich zum vollen Verständnis, zur richtigen Würdigung und zum relativ freien Gebrauch der Darstellungsformen des inneren Lebens hinführen, welche aus der Anwendung dieser Mittel hervorgehen. Die Vorbereitung darauf beruht wie überall beim Kinde zunächst auf Gewöhnung und Übung. Auf diesem Wege muß in Rücksicht der Sprache das genaue Hören und reine Sprechen, in Rücksicht der übrigen künstlerischen Darstellungsmittel teils die nötige Geschicklichkeit der Hand, teils die früher besprochene Entwickelung der Anschauung zur Grundlage und Vorarbeit der Geschmacksbildung werden. In seiner äußeren Erscheinung und seinem geselligen Betragen ist das Kind einerseits zwar an die Naturbestimmtheit seines Wesens gebunden, aber andererseits wird es darin durch die Abhängigkeit, in welcher es von seiner Umgebung steht, und namentlich durch das Beispiel, das ihm ge-

geben wird, wesentlich mitbestimmt und geleitet. Die erste und unentbehrlichste Grundlage der Bildung des Geschmackes in dieser Richtung sind Ordnung und Reinlichkeit, deren tiefgreifender Einfluß auf die ganze Lebenseinrichtung und deren kräftige Rückwirkung von da auf alle Faktoren der Bildung und ihren Fortgang im ganzen sich nicht verkennen läßt. Sie lassen sich durch einfache Mittel der Zucht, in Verbindung mit dem noch mächtiger wirkenden Beispiele, dem Kinde leicht angewöhnen, dessen Aufmerksamkeit schon dadurch der Gefälligkeit der äußeren Formen zugewendet und für sie geschärft wird. Bevor es bei ihm zu einer richtigen Schätzung des Wertes der geselligen Formen und zu einer feiner nüancierten äußeren Darstellung seiner individuellen Eigentümlichkeit kommen kann, muß es die allgemein gebräuchlichen Formen des geselligen Betragens verstehen lernen und allmählich sich aneignen. Auch dies beruht auf Gewöhnung und Übung, die sich im Umgange des Kindes mit den Erwachsenen von selbst zu machen pflegt.

Schwierig wird die Bildung des Geschmackes nach dieser Seite hin, sobald man über diese Vorstufe derselben hinausgeht; denn es tritt alsdann sogleich eine doppelte Gefahr ein: entweder das Kind eignet sich unverstandene äußere Formen des Betragens an, die als bloß angelernte und kopierte, nicht der wahre und noch weniger der natürliche Ausdruck seines Inneren sind, oder es lernt auf sie reflektieren, sie durch Reflexion beherrschen und zu äußeren Zwecken der Klugheit gebrauchen, womit ihm seine ursprüngliche Naivetät zu Grunde geht. Führt der erstere Übelstand zu der gewöhnlichen Gedankenlosigkeit über die geselligen Formen, durch welche diese zu einer allseitig bequemen, aber gänzlich entwerteten Münze gemacht werden, mit der man sich selbst, ohne Unterschied, an den Würdigen und Unwürdigen wegwirft, um durch charakterlose Abgeschliffenheit den Schein von dem zu wahren, was der Menge Bildung heißt, so führt dagegen der andere noch leichter durch Eitelkeit und Schmeichelei zu gänzlicher Verderbnis des Charakters. Die äußeren Formen sollen weder gleichgültig und beziehungslos zu Gesinnung und Charakter nur neben ihnen hergehen, noch soll die eigene Erscheinung zur Verhül-

lung jener mißbraucht werden, sondern sie sind von Natur bestimmt, zur Darstellung des inneren Gehaltes überhaupt und namentlich zur Charakteristik der Personenverhältnisse zu dienen. Vom Kinde kann dieser Gebrauch derselben nur sehr langsam erlernt werden und es kann dies großenteils auf gar keinem anderen Wege, als auf dem der instinktartigen Nachahmung des Erwachsenen geschehen, zu welcher jenes ohnehin in allen Stücken sich so sehr geneigt zeigt. Unschädlich ist diese Nachahmung unverstandener äußerer Formen jedoch nur dann, wenn das Vorbild selbst jeden Mißbrauch, jede Unwahrheit, jedes falsche Werturteil vermeidet, das sich namentlich in zu großer Gesuchtheit und Berechnung derselben aussprechen könnte; wohlthätig wirkt sie nur dann, wenn bei Vermeidung des eigentlich Häßlichen in der ganzen Umgebung und in der eigenen Erscheinung des Erwachsenen, große Einfachheit und Ungezwungenheit des Betragens als natürlicher Ausdruck des allgemeinen Wohlwollens und der Achtung jeder fremden Individualität in ihrem inneren und äußeren Lebenskreise, dem Kinde dauernd vor Augen steht. Ein solches Vorbild erweckt mit dem Sinne für äußeren Anstand und rücksichtsvolle Sitte zugleich das Gefühl für deren tiefere Bedeutung, es wirkt durch die äußere Erscheinung auf die Gesinnung und den Charakter. Das rechte Maß ist hierin freilich um so schwerer einzuhalten, je häufiger sich das häusliche Leben durch die Vernachlässigung gerade derjenigen Rücksichten, welche der entferntere Umgang fordert, für den Zwang zu entschädigen sucht, den dieser letztere auferlegt: in der Häuslichkeit will man sich gehen lassen, man rechnet die Unschicklichkeit in Kleidung, Haltung, Rede und Betragen den Kindern gegenüber für nichts, man überläßt sich oft ohne Bedenken einem häßlichen, an Rohheit grenzenden Cynismus, während die gesellige Erscheinung einen gesuchten Putz und Schmuck, eine manierierte Eleganz, eine Menge wenigstens scheinbarer Rücksichten entfaltet, die abgesehen von allem sonstigen Tadel, der sie treffen mag, schon durch den offenen Widerspruch auf das Kind verderblich wirken, in welchem es durch die Nachahmung dieser Dinge mit sich selbst versetzt wird. Ihn zu beseitigen, oder vielmehr gar nicht entstehen zu lassen, gehört zu

den wichtigen Aufgaben der häuslichen Wirksamkeit der Frau, obwohl deren Lösung nicht von ihr allein abhängt. Sie soll ein lebendiges Vorbild dafür aufstellen, wie man sich in den einfachsten geselligen Formen natürlich, anmutig bewegen und sich im nächsten wie im entfernteren Umgange gehen lassen könne, ohne daß die Gefälligkeit der äußeren Erscheinung darunter leidet, ohne daß darum die nötigen Rücksichten verletzt oder die feineren Unterschiede der persönlichen Verhältnisse minder kenntlich ausgeprägt werden. Dadurch läßt sich das Kind allmählich zum Verständnis und zur charakteristischen Darstellung der letzteren hinführen, was freilich immer nur in dem Maße geschehen kann, in welchem sich nach und nach seine eigene Individualität immer bestimmter herausbildet und in sich abrundet.

Wird die Geschmacksbildung des Kindes in Rücksicht des äußeren Benehmens hauptsächlich durch unbewußte Nachahmung seiner Vorbilder eingeleitet und fortgeführt, so beruht sie dagegen in Rücksicht der Sprache mehr auf absichtlicher Nachbildung und auf besonderer Belehrung. Die Sprache nämlich vermag für die Geschmacksbildung zu wirken teils durch die Bildung des Vortrages und des Stiles, teils durch die Vermittelung des vollen Verständnisses der hervorragenden Kunstwerke vorzüglich der vaterländischen Litteratur, besonders der Poesie.

Erst durch den Vortrag kann fühlbar gemacht werden, wie innig der äußere Ausdruck sich an den Gedanken und die ganze Gemütslage anzuschließen vermag, die er darstellen soll, und wie wichtig die vollkommene Angemessenheit beider zu einander sowohl für die vollständige Auffassung des Mitzuteilenden und für die Bewegung des fremden Gemütslebens durch dasselbe als für das Verständnis und die feinere Ausarbeitung der eigenen Gefühlswelt ist. Mit der Bildung des Vortrages und durch sie erhalten die begleitenden Gemütszustände eine Lebendigkeit und Innigkeit, die ihnen vorher fehlte und die bisher dunkel gebliebenen Unterschiede unter ihnen treten in bestimmter Färbung und festerer Gestalt auseinander; die Wellenlinie der Gefühle und ihre Abstufungen, ihre Hebungen

und Senkungen lassen sich bei der großen Biegsamkeit der menschlichen Stimme selbst bis in ihre zartesten Schattierungen sichtbar machen: das herangewachsene Kind wird dadurch aus der Bewußtlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen und mit dem Interesse für die vollkommenere Darstellung desselben wird zugleich auch seine Fähigkeit dazu erhöht. Zwar läßt sich nicht behaupten, daß die Tiefe und Zartheit des Gefühles an der ästhetischen Vollendung des Vortrages direkt gemessen werden könne, aber die natürliche Wechselwirkung zwischen beiden, die zu sorgfältiger pädagogischer Benutzung dieses Bildungsmittels auffordert, kann gleichwohl nicht bezweifelt werden, denn es wird sich eine solche überall von selbst herstellen und zur Geltung bringen, wo zwischen dem inneren Gehalte des Lebens und den äußeren Formen seiner Darstellung ein bis ins einzelne durchgeführter Parallelismus stattfindet. Hat man mit Recht dagegen gewarnt, daß man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeiführen wolle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden, hat man mit Recht sich gegen die marionettenähnlichen Bewegungen beim Deklamieren ausgesprochen, so darf auf der anderen Seite auch nicht übersehen werden, daß erst die Gewinnung der rechten äußeren Darstellungsweise dem Schüler die Gemütslage vollständig und bis ins einzelne aufzuschließen vermag, die der Inhalt fordert.

Soll der Vortrag ein ästhetisches Bildungsmittel werden, so ist das erste Erfordernis, daß der Inhalt desselben bis in seine äußersten Feinheiten verständlich und verstanden, daß er überdies in formeller und materieller Rücksicht mustergültig sei, denn nur dann lohnt es der Mühe, seine Darstellung zum Gegenstand eines besonderen Studiums zu machen. Vollständig abgerundet und aus einem Gusse läßt sich nur das vortragen, was bis ins einzelne genau bekannt und geläufig ist in Rücksicht seiner Folge und seiner inneren Beziehungen, so daß selbst größere Partieen desselben mit einem Blicke gruppenweise überschaut werden können. Es ergiebt sich daraus, daß alle diejenigen Stücke, welche bedeutendere Schwierigkeiten darbieten und eine erhöhte Lebendigkeit erfordern, frei aus dem Ge-

dächtnisse vorgetragen werden müssen, wenn sie für die Geschmacksbildung fruchtbar werden sollen — womit alsdann ein weiteres, dramatisches Element zum Vortrage hinzukommt, das eine möglichst vollständige Angemessenheit des Gesichtsausdruckes und der Geberde zum dargestellten Inhalte verlangt. Darf dieses letztere nur vom höheren Unterrichte versucht werden, so darf doch auch schon der niedere nicht beim Lesevortrag allein stehen bleiben, denn durchgängig, auf den niederen wie auf den höheren Stufen, kann die Aufmerksamkeit für die sprachliche Darstellung nur in dem Maße frei werden, in welchem die Herrschaft über den Stoff gesichert ist, und nur erst die länger fortgesetzte, vielfache Übung der Aufmerksamkeit gestattet allmählich eine noch größere Erweiterung derselben auf den gesamten mimischen Ausdruck.

Die wesentlichen Erfordernisse, welche der Vortrag in ästhetischer Rücksicht befriedigen soll, lassen sich dahin zusammenfassen, daß er dem darzustellenden inneren Gehalte in jeder Beziehung kongruent sei. Dieser muß den Grad der Lebendigkeit und den Charakter desselben im ganzen wie im einzelnen bestimmen. Die Hebung und Senkung der Stimme, die Schärfe oder Stumpfheit, die Stärke oder Schwäche der Laute, die Betonung einzelner Wörter und kleinerer oder größerer Sätze und ihrer Teile, die steigende oder fallende Lebendigkeit der Rede, die Raschheit oder Langsamkeit ihrer Ab- und Ansätze, die Größe der Pausen — alles muß sich nach den inneren Beziehungen der Gedanken und nach der Verkettung der Gemütszustände richten, die zur Darstellung kommen sollen, ohne dabei über deren Mannigfaltigkeit und verschiedener Nüancierung den einheitlichen Charakter des Ganzen verloren gehen zu lassen, welcher vielmehr aus dem zusammenhängenden Flusse der Darstellung mit voller Deutlichkeit hervortreten soll.

Das mündliche Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten ist eine mittlere Aufgabe zwischen dem bloßen Vortrage des nach Stoff und Form Gegebenen und der Produktion eigener Gedanken. Diese Übung erfordert teils eine stetige Reproduktion der bis ins einzelne bestimmten und in fester Reihenfolge mitgeteilten Ge-

danken, teils eine fließende Produktion der zugehörigen Formen, die augenblicklich gewählt und wenigstens großenteils selbstthätig kombiniert werden müssen. Der Schüler hat hierbei meistens zu viel mit den Gedanken, dem Materiale zu thun und ist der Form noch zu wenig mächtig, als daß für die Geschmacksbildung von solchen Übungen viel zu erwarten wäre. Dasselbe gilt von der freien Rede des Schülers überhaupt, wenn ihr nicht eine sorgfältige, streng kontrollierte Vorbereitung vorausgeht und der Gegenstand der Aufgabe nicht so vollständig erläutert und allseitig verstanden ist, daß ihn der Schüler beherrscht. Es wird aus ihr dann zu leicht eine Rede ohne Inhalt, die sich immer nur um den Gegenstand herumbewegt, ohne ihn selbst zu treffen, da es auf der einen Seite noch ebenso an bestimmt ausgeprägten eigenen, wie auf der anderen an reifer Durcharbeitung fremder Gedanken fehlt. Übungen in freier Rede führen daher, wenn sie auf ein weiteres Ziel als auf geordnete Wiederholung gerichtet sind, leicht zu einer gefährlichen Zungenfertigkeit, die sich mit Eitelkeit in ausgetretenen Gedankenkreisen und Formen, vagen Allgemeinheiten und rednerischen Phrasen herumtreibt, ohne es zu tieferem Verständnis und geschmackvoller Behandlung der Sprache, geschweige denn zu einer Herrschaft über die eigenen Gedanken zu bringen, in welcher gerade für das freie Reden die hauptsächlichste Schwierigkeit liegt.

Wie die Versuche in zusammenhängender Rede sich besonders anfangs ganz auf das Wiedergeben des Erzählten und Gelernten zu beschränken haben, so müssen auch die schriftlichen Übungen zunächst fast nur von reproduktiver Art sein und dürfen, wenn sie nicht zu stark und zu vielfach mißlingen sollen, überhaupt erst anfangen, wenn die mündliche Rede zu einem gewissen Grade von Sicherheit und Gewandtheit gediehen ist. Wird später dem Schüler zur Produktion eigener Gedanken der Stoff nur im allgemeinen gegeben, so muß dieser natürlicherweise seinem Gesichtskreise angehören und er selbst muß Zeit haben, um die Wahl und Anordnung der Gedanken und des Ausdruckes im ganzen wie im einzelnen mit gehöriger Überlegung vornehmen zu können: die Darstellung muß

alsdann schriftlich geschehen. Den Stoff zu diesen Ausarbeitungen dagegen vorzugsweise oder allein aus dem Kreise dessen zu nehmen, was der Schüler früher schon vollkommen durchgearbeitet hat, würde deshalb unzweckmäßig sein, weil man damit das wirksamste Mittel aus der Hand geben würde, um die eigene Produktivität des Schülers zur Entwickelung zu bringen.

Die schriftlichen Stilübungen sind für den Erzieher schon darum höchst wichtig, weil sich die Invidualität des Zöglings mit ihren Eigentümlichkeiten in ihnen am offensten darlegt, wenigstens solange sein Verhältnis zu ihm noch unverdorben und wahr ist. Beim Niederschreiben seiner eigenen Gedanken ringt der Schüler beständig mit der Schwierigkeit, sich richtig, gefällig und zugleich treffend auszudrücken. Ist das erste in sprachlicher und logischer Rücksicht wenigstens im ganzen erreicht, so bleibt für die Geschmacksbildung noch übrig, die sämtlichen feineren Beziehungen verstehen und benutzen zu lehren, welche zwischen den verschiedenen Formen des Ausdruckes und dem darzustellenden Gedanken stattfinden. Es gehören dahin die verschiedenen Arten der weiteren Ausführung eines und desselben Hauptgedankens, die Wahl unter synonymen Wörtern, ähnlichen Wendungen, mehr oder weniger abgeschliffenen Bildern und deren Durchführung, die Aufmerksamkeit auf schwerfälligere oder leichtere Satzbildung, auf die gegenseitigen Verhältnisse der Satzglieder und deren Verknüpfungsweisen, die sorgfältige Entwickelung dessen, was durch die Mangelhaftigkeit der Form am Gedanken selbst dunkel geblieben, was nur unvollkommen angedeutet worden ist, anstatt deutlich und scharf herausgestellt zu werden, die verschiedenen Grade von Übersichtlichkeit und Abrundung, deren die Form dem Gedanken entsprechend fähig ist, der Wohlklang oder Mißklang der Laute und die Verschiedenheit des Einflusses, den sie dadurch in ihrer Zusammenordnung auf die Bewegung des Gemütes ausüben — überhaupt alles, wodurch die gewählten Sprachformen auf den Gedankeninhalt selbst und auf dessen Aufnahme von seiten des anderen modificierend einzuwirken vermögen.

Je weniger es möglich ist, den Schüler in Rücksicht auf alle

diese Punkte bis zur Meisterschaft in der vollkommen freien Behandlung der Sprache zu erheben, desto wichtiger ist es wenigstens, sein Sprachgefühl möglichst vielseitig zu entwickeln und die Meisterwerke der Litteratur, namentlich den Schatz der Poesie seinem Verständnisse zu erschließen. Es versteht sich von selbst, daß die vaterländischen Dichter, gleich wichtig für die Bildung des Geschmackes und des nationalen Sinnes, hierbei den Hauptgegenstand und Mittelpunkt des Studiums bilden müssen, denn die Würdigung und der Genuß fremder Poesie wird leicht durch sprachliche Schwierigkeiten verkümmert, und selbst nach Überwindung dieser letzteren wird er erst sehr allmählich durch fortschreitendes Einleben in den fremden Volkscharakter, in fremde Welt- und Lebensanschauung, Gesinnung und Sitte geläutert und vertieft. Je schärfer und prägnanter indessen die Eigentümlichkeiten fremder Denkweise und Lebensansicht gerade in der Poesie im Vergleich mit der Prosa sich ausprägen und je unübersetzbarer dadurch jene wird, eine desto bessere Frucht läßt sich für die Geschmacksbildung und für die Vertiefung des Gemütslebens überhaupt von dem eindringenden Verständnis ausländischer Poesie und von deren Vergleichung mit der vaterländischen erwarten.

Die Wahl, das Gewicht und die Macht des poetischen Wortes in seinem Unterschiede vom prosaischen, die gehobene Sprache infolge der höheren idealen Auffassung des Lebens und der Natur, die daraus entspringende Veredelung selbst des gewöhnlichen, die Wirkung des Verses und dessen künstlerischer Bau sind es vorzüglich, die hier im einzelnen zum Verständnis gebracht werden müssen, um dann durch ihre Vereinigung die rechte Wirkung des Ganzen herbeizuführen. Der verhältnismäßig niedrige Standpunkt der jetzigen Ästhetik, welche viel zu ausschließlich die allgemeinen Normen der Kunstbeurteilung im ganzen ins Auge faßt, anstatt auf die Masse und Verwickelung der einzelnen Faktoren zu achten, aus denen sich die Gesamtwirkung eines Kunstwerkes doch immer erst zusammensetzt, darf den Lehrer hierbei nicht beirren, am wenigsten ihn zum Gebrauche einer abstrakten ästhetischen Phraseologie verleiten; viel-

mehr muß er sich stets genau an das halten und anschließen, was ihm im einzelnen Falle zur Erläuterung vorliegt. Nur durch das bestimmte Verständnis und die reine Aufnahme des Kunstwerkes selbst, nicht durch abstraktes Räsonnement über dasselbe, sei es gut oder schlecht, bildet sich der Geschmack. Kritik kann nur dienen, das Urteil dessen zu läutern, der über das empirische Material schon eine gewisse Herrschaft besitzt.

Ist der Geschmack durch die intellektuelle und gemütliche Aneignung wahrhaft großer Muster gebildet worden, so liegt darin der sicherste Schutz gegen Ausartung und Verbildung desselben, denn es ist in jenen ein fester konkreter Maßstab der Beurteilung gegeben, durch welchen sich das Gehaltvolle vom Wertlosen mit dem Gefühle, wenn auch nicht mit klarer Einsicht unterscheiden läßt. Die Lust am Rohen und Gemeinen wird alsdann im Gemüte eben so wenig Wurzel fassen können, als die am Abenteuerlichen und Phantastischen, die Gefahr gedankenloser Vielleserei für die Verflachung des Gemütslebens wird nicht mehr zu fürchten sein, den Erzeugnissen der Modelitteratur wird ein gesunderes und selbständigeres allgemeines Urteil gegenübertreten, die Kenntnis derselben, wenn sie schal und flach sind, wird aufhören ein geselliges Bedürfnis zu sein und für ein Zeichen höherer Bildung zu gelten.

In dem Streite über den pädagogischen Wert der Sprachen überhaupt, und der klassischen insbesondere, hat man fast durchgängig dasjenige, was sie für die Bildung des Gemütes und besonders des Geschmackes zu leisten vermögen, viel zu stark gegen ihren Wert als intellektuelle Bildungsmittel in den Hintergrund treten lassen, während jenes gerade den Hauptgrund enthält, warum Sprachstudien für alle höhere Bildung unentbehrlich und durch nichts anderes zu ersetzen sind. Sie sind als die umfassendsten und vielseitigsten Bildungsmittel anzuerkennen und es ist deshalb unrichtig, ihren Wert ausschließlich, oder auch nur vorzugsweise in die sogenannte formale Bildung zu setzen, die sie zu geben vermögen; aus letzterem Gesichtspunkte allein würde sich den begründeten Ansprüchen der Mathematik und der Naturwissenschaften gegenüber auf wenigstens

nahe gleichen formalen Wert ein Übergewicht der Sprachen nicht wohl rechtfertigen lassen, wogegen ihre Wirksamkeit für die Erweiterung und Vertiefung des Gemütslebens, besonders für die Bildung des Geschmackes in Verbindung mit dem, was sie für die Entwickelung der Intelligenz leisten, allerdings ihnen ein solches zuspricht. Freilich muß den sogenannten Realisten zugestanden werden, daß selbst unsere jetzige Philologie noch nicht sonderlich geeignet ist, die pädagogische Wichtigkeit der Sprachen nach dieser Seite hin hervortreten zu lassen und daß sie zur Erreichung der pädagogischen Zwecke des Sprachunterrichtes weniger beiträgt, als sie könnte und sollte; aber darin liegt sicherlich weder ein Grund gegen diese Zwecke selbst, noch gegen deren Erreichbarkeit, sondern nur gegen das verkehrte Übergewicht der sonst so nötigen und schätzbaren philologischen Akribie im Unterricht bei gleichzeitiger Vernachlässigung des ästhetischen und gemütsbildenden Elementes, das in den Sprachen liegt, sowie gegen die noch immer nicht ganz beseitigte Ansicht, daß philologische Kenntnisse für sich schon eine erziehende Kraft in sich trügen und daß deren Besitz schon eine ausreichende Bürgschaft für die Befähigung zum Erzieher darböte. Nur wer die Tiefe eines umfassenden und bis ins einzelne durchgebildeten Gemütslebens vor dem Kinde aufzuthun hat, ist zum Erzieher gut genug, Einseitigkeit und Beschränktheit, die sich in geschmacklosem Zusammenhäufen gelehrter Kenntnisse gefällt, kann bisweilen der Wissenschaft nützlich werden, für den Erzieher taugt sie nicht.

Die pädagogische Wichtigkeit der Künste ergiebt sich aus ihrer Stellung zum Leben. Sie haben die Bestimmung, den Druck der Wirklichkeit wenigstens zeitweise von uns zu nehmen und uns durch ihre Schöpfungen in eine höhere ideale Welt einzuführen, in welcher allein der Mensch die volle Befriedigung seiner sämtlichen wesentlichen Interessen zu finden vermag, die ihm das irdische Leben versagt. Darin liegt die nahe Verwandtschaft der Kunst mit der Religion. Zieht die Sinnlichkeit den Menschen herab, hält sie ihn in der niederen Sphäre eines tierähnlichen Lebens fest, so findet doch gerade in ihr die Kunst das Mittel, ihm eine höhere Welt aufzu-

schließen, die ewigen Vorbilder ihm zu zeigen und lebendig zu erhalten, an denen sich sein Streben aufrichten, durch deren Anschauung es dauernd den niederen Kreisen des Lebens enthoben und den idealen Interessen gewonnen werden soll. Fernhaltend von hohler Schwärmerei vermag sie die reifere Jugend für die Ideale zu begeistern, die vom Mannesalter als Zielpunkte des Strebens festgehalten werden sollen, um dem Charakter dadurch die Stützen zu geben, die den schmerzlichen Täuschungen der Wirklichkeit das Gleichgewicht zu halten imstande sind. Überdies ist die Kunst ganz vorzugsweise geeignet, die erhebende Erholung des Gebildeten zu werden, deren Bestimmung es ist, immer wieder neue Kraft sammeln zu lassen für die angestrengte und mühevolle Arbeit des Berufes, indem sie die ideale Auffassung des Lebens wach und stark erhält. Im Gegensatze zu der zarten und sinnigen Auffassung der Natur und aller menschlichen Verhältnisse, die mit der Entwickelung des Kunstsinnes sich bildet, wird stets eine eigentümliche Trockenheit, Derbheit und Härte die Denkweise wie die geselligen Formen dessen charakterisieren, dem jedes künstlerische Interesse fremd ist.

Nächst der Poesie hat die Musik die ausgebreitetste Macht über das Gemüt, das sie in seiner ganzen Tiefe um so sicherer zu beherrschen, dem sie bis in die feinsten Nüancen seiner Regungen um so anschmiegender zu folgen vermag, je weniger sie sich es zur Aufgabe macht, bestimmte einzelne Gefühle zu schildern. Diese Gewalt der Musik über das Gemüt des Menschen im ganzen in Verbindung mit der verhältnismäßigen Leichtigkeit, den kunstmäßigen Gebrauch wenigstens eines Teiles ihrer Mittel zu erlernen, sichert dieser Kunst in pädagogischer Rücksicht die erste Stelle nach der Poesie, zumal da die Erziehung nicht sowohl beabsichtigen kann, eine Fähigkeit zu eigener Kunstproduktion heranzubilden, als vielmehr den Sinn und das Verständnis fremder Produktionen aufzuschließen und zum rechten Kunstgenuß zu befähigen. Dies giebt den wesentlichsten Gesichtspunkt an, sowohl für den Unterricht in der Musik als für den im Zeichnen und Malen. Eine größere Beschränkung des letzteren gegen den ersteren scheint daher überdies noch dadurch päda-

gogisch gerechtfertigt zu sein, daß nur in seltenen Fällen ein solcher Reichtum an wahren Kunstwerken der Malerei zur Erweckung und Bildung des Kunstsinnes sich darbietet, wie dies in Rücksicht musikalischer Meisterwerke und ihrer Ausführung verhältnismäßig häufig der Fall ist. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß der verschiedene pädagogische Wert, welcher diesen Künsten aus den angegebenen Gründen zugesprochen wird, keine Folgerung über den Wert der betreffenden Künste als solcher erlaubt.

§. 20.

Die Stellung der Religion zu den übrigen Hauptinteressen des Menschen charakterisiert sich dadurch, daß sie diesen und damit dem Gemütsleben überhaupt zu dem selbständigen Abschluß und der inneren Einheit verhelfen soll, welche ihnen für sich allein notwendig versagt bleiben. Deshalb nimmt die Religion in Rücksicht der Gemütsbildung die höchste und wichtigste Stelle ein.

Fänden die wesentlichen Interessen des Menschen im Leben ihre volle Befriedigung, sei es durch den natürlichen Verlauf des Lebens selbst und durch dessen Schicksal oder durch die angestrengte Selbstthätigkeit des Menschen, so würde ein religiöses Bedürfnis gar nicht entstehen oder doch nicht allgemein werden, sondern nur ausnahmsweise auftreten können als rein subjektive individuelle Sehnsucht des einzelnen. Kann die Allgemeinheit desselben zwar nicht als Beweisgrund für die Richtigkeit irgend eines Glaubenssatzes gelten, so folgt doch aus ihr, daß die Befriedigung, welche es verlangt, weder eine willkürlich ersonnene, noch eine bloß zufällige, sondern eine unabweisliche Aufgabe für den Menschen ist. Als notwendig und im Wesen des Menschen als solchen begründet läßt sie sich auf folgende Weise darthun.

Umfaßt die Sittlichkeit die Totalität der Aufgaben, welche durch menschliche Selbstthätigkeit überhaupt lösbar sind, so ist doch kaum irgend ein Satz allgemeiner anerkannt als der, daß die

ethischen Anforderungen vielfach unerfüllt bleiben, und daß selbst derjenige, welcher mit dem lebendigsten Eifer und der ausdauerndsten Energie sich an sie hingiebt, doch immer noch weit davon entfernt bleibt, ihnen vollständig zu genügen. Je kräftiger und strenger das ethische Interesse des einzelnen ist, desto tiefer ergreift ihn der Schmerz über die eigene sittliche Schwäche, desto bitterer ist er geneigt, über den Weltlauf zu urteilen, der so oft nicht bloß seiner individuellen Kraftanstrengung zu spotten, sondern in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle das Edle und Hohe durch das Gemeine zu Grunde richten zu lassen scheint. So erhebend das Bewußtsein treuer Pflichterfüllung, so ermutigend die Klarheit eines reinen Strebens auch sein mag, den Stachel vermögen sie dem Leben nicht zu nehmen, der in der Erfahrung liegt, daß auch der Kräftigste altert und ermattet, daß auch der Einsichtsvollste, in Irrtum und Kurzsichtigkeit befangen, oft verdirbt, was er gut machen wollte, daß tausend äußere und innere Hindernisse den Sieg der Wahrheit, des Rechtes und der Sittlichkeit aufhalten oder verkümmern und selbst die rege Teilnahme abstumpfen, welche die idealen Interessen für sich in Anspruch zu nehmen berechtigt sind.

Wie die ethischen Interessen streben auch die ästhetischen hinaus über das wirkliche Leben: die Kunst, obwohl durch sinnliche Mittel wirkend, sieht Natur- und Menschenwelt in einem anderen höheren Lichte als in dem des gewöhnlichen Lebens und sucht sie in diesem Sinne darzustellen. Dadurch gerät sie mit der gemeinen, überwiegend sinnlichen Auffassung des Lebens in Konflikt, die sich wenigstens nicht auf die Dauer von ihr erheben und veredeln lassen will, und hat deshalb von der Übermacht der Wirklichkeit mit ihren unzähligen, unmittelbar drängenden Bedürfnissen über das Ideale einen fortwährenden, harten Druck zu erdulden. Ohne sich selbst aufzugeben und zum Dienste flacher Unterhaltung sich herabzuwürdigen, scheint sie dem Leben sich nicht verbinden zu können; es zu beherrschen und nach ihren Anforderungen zu gestalten, ist sie zu schwach. Jeder Versuch, den die ästhetischen Interessen etwa machen möchten, sich gegen die ethischen, intellektuellen und sinnlichen ins

Übergewicht zu setzen, selbst wenn er wirklich gelänge, müßte sie in einen Streit namentlich gegen jene beiden verwickeln, in welchem sie um so sicherer unterliegen würden, je selbständiger und unbedingter der Wert ist, den Sittlichkeit und Wissenschaft der Kunst gegenüber in Anspruch nehmen dürfen und je näher sie dem Bedürfnisse des praktischen Lebens verwandt sind. Es geht daraus hervor, daß die ästhetischen Interessen noch weit weniger als die ethischen volle und dauernde Befriedigung im Leben zu erlangen hoffen können, da sie fast durchgängig mit einer bloß sekundären Stelle sich zu begnügen genötigt sind.

Die Entwickelung der intellektuellen Interessen, vielfach angeregt durch materielle Not und gefördert durch die Aussicht auf materiellen Nutzen, ist von dieser Seite her stets von einer Verunreinigung bedroht, die sich nicht abwenden läßt. Vermag der einzelne zwar sich sicher zu stellen gegen diese sittliche Gefahr, welche gewöhnlich die intellektuelle Ausbildung begleitet, so vermag er dagegen nicht sich von allem Irrtum frei zu erhalten, sich jeder Einseitigkeit in der Richtung des eigenen und in der Beurteilung des fremden Denkens zu entschlagen und sich die volle Unabhängigkeit der eigenen Überzeugung von äußeren Einflüssen zu bewahren — so wichtig und wahr es übrigens auch ist, daß nur die Faktoren unseres eigenen inneren Lebens mit einiger Sicherheit von uns beherrscht und planmäßig zu einer bestimmten Art der Ausbildung hingeleitet werden können. Trotzdem bleibt diese von frühester Jugend an einer großen Menge von unabwendbaren Einflüssen unterworfen, ist durch die Gunst äußerer Lebensverhältnisse mannigfach bedingt und namentlich von den Vorarbeiten abhängig, aus deren Benutzung unser eigener wissenschaftlicher Standpunkt und großenteils auch die Bahn der Untersuchung unwillkürlich hervorgeht, welche wir einschlagen. Mag Eitelkeit der Begierde nach allseitigem Abschluß eines festen Gedankensystems behülflich sein, das Einseitige und Ungenügende zu verdecken, von dem sich das langsam fortschreitende menschliche Wissen auf keiner Stufe und in keiner Gestalt zu befreien vermag, so zeigt sich darin nur um so deutlicher, daß auch

dem intellektuellen Interesse desto gewisser die Befriedigung entgeht, die es sucht, je reiner es sich erhält.

Mit der wachsenden Ausbreitung der Herrschaft des Menschen über die Natur mindert sich die Schwierigkeit der Befriedigung seiner sinnlichen Bedürfnisse: die geistigen Interessen treten in größerer Stärke und Allgemeinheit auf und damit das Bedürfnis nach ihrer Befriedigung und Einigung. Kunst, Wissenschaft und Leben vermögen diese nicht zu bieten; was sie versagen, gewährt der religiöse Glaube und nur er allein: er ist darum nicht ein zeitweises, subjektives, sondern ein notwendiges Bedürfnis des Menschen, das, weit entfernt mit dessen höherer geistigen und gemütlichen Entwickelung allmählich zu schwinden, vielmehr durch sie notwendig gesteigert wird. Volle Ruhe und dauernden Frieden kann das Gemüt des Menschen nur in einer Gesamtansicht der Welt finden, die ihm den Sinn und die Bedeutuug des Ganzen aufschließt, dessen Glied er ist und die allgemeinen Gesetze, die es beherrschen, in Übereinstimmung zeigt mit seinen eigenen wesentlichen Interessen. Eine solche Gesamtansicht ist aber notwendig Sache des Glaubens, weil die Wissenschaft mit ihren Beweisen nicht bis an dieses Gebiet hinaufreicht. Alle Hauptinteressen des Menschen drängen ihn nach dieser Stelle hin, der einzigen, an welcher sie zur Ruhe und zu vollkommenem Abschluß gelangen können, obgleich wir uns gestehen müssen, daß jeder Abschluß dieser Art ein voreiliger ist, auf welcher Stufe der Bildung wir auch stehen mögen. Dennoch ist ein solcher psychologisch notwendig, wie die Erfahrung, abgesehen von jedem wissenschaftlichen Nachweis, schon dadurch zeigt, daß ein solcher in der Weltansicht und den Lebensüberzeugungen der Menschen immer von selbst eintritt, wenn ihr äußerer und innerer Erfahrungskreis im Mannesalter mit einiger Vollständigkeit zu festen Produkten verarbeitet ist, deren Beschaffenheit dann die Art der Aufnahme bedingt, welche alles sich darbietende Neue bei ihnen findet. Obgleich sich nicht leugnen läßt, daß die Wissenschaft ein beständiges Fortschreiten und teilweises Umbilden der Ansichten fordert, so ist es doch eine wissenschaftlich und erfahrungsmäßig nachweisbare Unmög-

lichkeit für die Natur des Menschen, daß er sich jeden Abschluß seiner Überzeugungen so lange versage, bis die Entwickelung der Wissenschaft vollendet sei, nämlich für immer.

Es liegt am Tage, daß die Art des Abschlusses, den der Mensch auf verschiedenen Stufen der Bildung seiner Weltansicht giebt, nicht die nämliche sein kann, da sie sich stets nach dem Inhalte und den gegenseitigen Verhältnissen der Hauptinteressen und nach der Ausarbeitung der herrschenden Gedankenkreise richten muß, die er besitzt: entschiedenes Vorherrschen der sinnlichen Interessen bei verhältnismäßig großer Sicherheit, sie fortwährend mit Leichtigkeit zu befriedigen, wie dies bei einem großen Teile der höheren Stände der Fall ist, läßt kein religiöses Bedürfnis zu einiger Kraft kommen; einseitige intellektuelle Bildung, namentlich naturwissenschaftliche, veranlaßt oft einen solchen Abschluß der Weltansicht, bei welchem die ganz oder teilweise übersehenen ethischen und ästhetischen Interessen des Menschen keine Befriedigung finden, wogegen eine einseitige historische Richtung der intellektuellen Bildung leicht dazu verleitet, den Menschen zu überschätzen und in ein falsches Verhältnis zur Natur zu setzen, ihn zum selbständigen Mittelpunkt der Welt, und seinen Geist zum Weltgeist zu machen; überwiegendes ethisches oder ästhetisches Interesse bei verhältnismäßig niedriger Entwickelung der Intelligenz, wo es nicht selbst zu einer höheren Ausbildung der letzteren forttreibt, beschränkt den Blick auf einzelne Lebenskreise oder specielle Aufgaben, so daß es zu einer umfassenden Weltansicht gar nicht kommt. Nur durch möglichst gleichmäßige, allseitige Entwickelung der geistigen Hauptinteressen des Menschen läßt sich gehörig dafür sorgen, daß der Abschluß seiner Welt- und Lebensansicht durch die Religion kein verfehlter, keine Mißbildung werde, sondern jene Interessen durch eine ihnen entsprechende Weltansicht im Gemüte zur Ruhe kommen lasse, ohne der kräftigen Fortentwickelung des einen oder anderen unter ihnen schädlich zu werden.

Es folgt hieraus zweierlei für die Pädagogik in Rücksicht der Religion, einmal daß die rechte Empfänglichkeit für diese, die rechte Tiefe und Kraft, mit der sie im Gemüte wurzeln soll, nur durch

die sorgfältige Entfaltung und möglichst vielseitige Verflechtung aller übrigen geistigen Interessen untereinander herbeigeführt werden kann; zweitens daß sich die Religionslehre durchgängig im Einklang erhalten muß mit denjenigen Ansichten, welche als die relativ festen Resultate der jedesmaligen wissenschaftlichen, künstlerischen und ethischen Entwickelungsstufe des menschlichen Geisteslebens zu betrachten sind, dessen kulturhistorischen Standpunkt sie charakterisieren. Trägt die Vernachlässigung des ersten Punktes einen großen Teil der Schuld an der religiösen Indifferenz der Gebildeten namentlich in unserer Zeit, so hat die Rücksichtslosigkeit gegen den zweiten zu dem noch größeren Übelstande reichlich beigetragen, daß gerade unter den Gebildeten viele der Religion widerwillig den Rücken gewendet haben.

Es würde eine falsche Folgerung sein, wenn man aus dem ersteren Satze schließen wollte, daß die Religion erst gegen das Ende der Erziehung hin ihre Wirksamkeit zu beginnen habe, weil erst dann die Weltansicht im ganzen zum Abschluß zu bringen sei und erst dann ein wahres Bedürfnis nach ihr eintreten könne. Wollte der Unterricht überall warten, bis sich beim Zöglinge selbst ein lebendiges Bedürfnis nach Einsicht in den betreffenden Gegenstand geltend machte, so würde er in vielen Fällen zu gar keinem Anfange kommen, das meiste aber zur Unzeit anfangen. Es stellt sich ein solches Bedürfnis vielmehr meistenteils erst infolge fortgesetzter Belehrung und erweiterter Erfahrung ein, und so wichtig es ist, für dessen Erweckung und Belebung fortwährend zu sorgen, so kann doch das Interesse des Kindes für sich allein außer beim Spiele nicht maßgebend sein für die Zeit und Art, in welcher die erziehenden Mächte zur Wirksamkeit kommen sollen. Dem Kinde geht das religiöse Bedürfnis ab, denn es lebt harmlos, zufrieden und sicher unter dem Schutze der sorgenden Eltern, seine höheren Interessen ermangeln noch der Kraft und Klarheit, welche zu einem religiösen Abschluß der Weltansicht hindrängen, seine niederen Interessen aber gelangen fast ungesucht durch fremde Hülfe zu ihrer Befriedigung, so oft sie sich regen. Gleichwohl darf die Religion der eigentlichen

Kinderzeit nicht fremd bleiben, weil nur, was in dieser gepflanzt wird, zu einer allumfassenden Gemütsmacht allmählich heranwachsen kann. Die beste und sicherste Art der Wirksamkeit auf das Kind auch in dieser Richtung ist das Beispiel. Der aufrichtige Ausdruck des gläubigen Gebetes, der religiösen Demut und Erhebung, den das Kind am Erwachsenen vor sich sieht, ist es hauptsächlich, von dem die Begründung seines eigenen Glaubens kommen muß. Die beste Vermittelung der Religion geschieht dadurch, daß die Mutter das Kind beten lehrt und mit ihm betet. Dagegen ist es nicht wohlgethan, den Glauben an Gott zunächst auf irgend eine Betrachtung, auf ein Räsonnement über äußere Dinge zu stützen, so wichtig auch später z. B. die Naturbetrachtung für dessen Läuterung ist. Sehr richtig sagt Mad. Necker in ihrem vortrefflichen Buche De l'éducation progressive, Paris 1844 I. p. 222: Sa foi que vous prétendez éclairer reste aveugle et n'est jamais que de la foi en vous. Die religiöse Erziehung durch das Beispiel wird nur leider dadurch schwierig, daß Beispiele auf diesem Felde seltener sind als auf irgend einem anderen, denn die angeblichen religiösen Überzeugungen bei weitem der meisten Menschen stehen mit ihrer ganzen Lebenseinrichtung, mit ihrer Beurteilung des Wertes der äußeren Dinge, mit dem Grade der Hingebung an das, was sie selbst für ihren Glauben halten mögen und mit den Opfern, die sie für ihn zu bringen bereit sind, in so schreiendem Kontrast, daß selbst das Kind schon diesen Zwiespalt leicht und sicher herausfühlt und den Glauben durch solche Beispiele nicht als eine Gemütskraft kennen lernt, welche Gesinnung und Leben mächtig gestaltet, sondern als einen Inbegriff von Sätzen, die man zwar für wahr hält, von denen aber Wissenschaft und Leben fast ganz unberührt bleiben, so offen auch der Widerspruch liegen mag, in dem sie mit diesem sich befinden. Wo das Beispiel einen solchen Widerspruch zeigt, da ist der Glaube des Kindes wie der des Erwachsenen notwendig ein kraftloser, traditioneller, bloß gedächtnismäßig aufgenommener, er zerreißt das Gemüt durch widerstrebende Interessen, anstatt es in sich zu beruhigen, und erzieht zum Selbstbetrug, der sich diesen

inneren Streit zu verbergen strebt. Zur Religion vermag deshalb nur der zu erheben, dessen Leben durchgängig ein unmittelbarer treuer Ausdruck seiner religiösen Überzeugung ist, nicht der, neben dessen religiöser Ansicht der Dinge noch eine zweite weltliche hergeht — von welcher Art sie auch sei — der er ebenfalls einen bestimmenden Einfluß auf Gesinnung und Handlung gestattet.

Die Religion hört auf, eine Wohlthat zu sein, sie giebt ihre Macht zugleich mit ihrem Anspruch an pädagogischen Wert auf, sobald sie sich mit der Wissenschaft oder dem Leben in Streit einläßt. Es muß deshalb mit um so größerer Vorsicht dasjenige in der Religionslehre vermieden oder als Nebensache in den Hintergrund gestellt werden, was durch einen solchen Streit das Gemüt zu zerreißen droht, je bereitwilliger und gläubiger einerseits das Kind seiner Natur nach alles aufnimmt, was der Erzieher ihm als seine Überzeugung darbietet und je mehr Zeit, Kraft und Erfahrung andererseits dazu gehört, um durch eigenes Nachdenken in späteren Jahren Unvernünftiges zu bekämpfen, das man in der Jugend als heilig zu verehren gewöhnt wurde. Schon die Störung der kindlichen Unbefangenheit, die leider nicht selten gerade vom Religionsunterrichte ausgeht, ist oft vom schädlichsten Einflusse auf die Bildung des Gemütes und Charakters; unverantwortlich aber ist es, dem Kinde als unantastbare, gewissensverbindliche Glaubenswahrheiten Sätze ins Herz zu schreiben, die gegen unzweifelhafte Naturgesetze oder sonstige anerkannte Resultate der wissenschaftlichen Forschung streiten. Der Erfolg davon zeigt sich im Leben auf eine dreifache Weise: entweder der Glaube siegt über die Wissenschaft und die intellektuellen Interessen erhalten eine unwürdige, untergeordnete Stellung gegen ihn, die ihren freien Fortschritt zu hemmen sucht; oder das Gemüt des Menschen spaltet sich in zwei Teile, die geringen oder gar keinen praktischen Einfluß aufeinander besitzen: Wissenschaft und Leben auf der einen, religiöser Glaube auf der anderen Seite; oder endlich der letztere wird als unverträglich mit jenen gänzlich hinweggeworfen. Ohne zu entscheiden, welcher von diesen Fällen der schlimmste und gefährlichste sei, ist doch so viel

klar, daß alle drei eine traurige Mißbildung des inneren Menschen darstellen, die es nur der Gunst der Umstände verdankt, wenn die Zerrissenheit und der Unfriede des Gemütes nicht zum Ausbruche kommt, für welche alle Bedingungen in ihr verborgen liegen. Soll die Religion den ganzen Menschen dauernd erfassen und befriedigen, so muß sie seine wesentlichen Interessen teils untereinander, teils mit seiner Weltansicht in vollen Einklang zu setzen wissen. Dies geschieht nicht durch eine Lehre, die nachweislich falsche Naturanschauungen festhält oder durch eine solche, die das Gemüt des Menschen drückt und verdüstert, die Lebensfreudigkeit und Thatkraft und mit ihnen die moralische Energie lähmt; der Friede und die Erhebung, die sie in jeder Lage des inneren und äußeren Lebens mitzuteilen imstande ist, sind die einzigen sicheren Kennzeichen ihres Wertes und selbst ihrer Wahrheit.

Wird dieser letztere Gesichtspunkt zum leitenden beim Religionsunterrichte gemacht, so erhält dieser dadurch weit mehr den Charakter eines erbauenden, als den eines dogmatischen Vortrages. Die Dogmatik sucht das intellektuelle Interesse des Theologen an der Religionslehre, keineswegs das religiöse Bedürfnis selbst und als solches zu befriedigen: ein pädagogischer Wert kommt ihr deshalb überhaupt nicht zu, und zwar um so weniger, als sie durch ihre Aufgabe unmittelbar in eine Menge von theologischen Kontroversen verwickelt wird, deren bloße Berührung im Jugendunterrichte schon die pädagogische Wirksamkeit der Religion ernstlich gefährden würde. Soll die Religion den inneren Frieden bringen und im Streite der Meinungen bewahren lehren, so muß sie sich vor allem von diesem selbst möglichst fern halten und sich auf einem Gebiete bewegen, wohin er nicht reichen kann, nämlich auf dem der Erhebung und Erbauung. Nichts hat von jeher der Religion größeren Schaden zugefügt, als der dogmatische Streit der Theologie, von so untergeordnetem Wert er meistenteils auch gewesen ist: deshalb müssen sowohl der unter den Menschen vorhandene Streit selbst als auch die einzelnen Lehren in dem Maße innerhalb des Religionsunterrichtes zurücktreten, in welchem sie Gegenstand desselben gewesen sind oder noch sind.

Hiernach ist zu bestimmen, was den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes zu bilden hat und in welchen Verhältnissen die einzelnen Lehren innerhalb desselben nach ihrer Wichtigkeit abzustufen sind. Den Kern des Ganzen bildet der Gottesbegriff, der jedoch ebensowenig in spekulativer Entwickelung als in dogmatischer, sondern nur in rein kindlicher Fassung — wie er sich am besten aus zweckmäßig zusammengestellten Bibelsprüchen gewinnen läßt — vor dem Kinde auftreten darf, wenn er dessen Gemüt in seiner Tiefe wohlthätig ergreifen und zum eigentlichen Lebensprincip desselben werden soll. Jede andere Fassung prallt an ihm zurück und veranlaßt das Kind, sich nach Anleitung des Lehrers bloß einen abstrakten Verstandesbegriff von Gott zu bilden, der nie zum Träger seines inneren Lebens wird. Der Begriff der allwissenden und allgütigen Vorsehung, eine höhere Entwickelung des Verhältnisses des Kindes zu den Eltern, ist es allein, welcher an dieser Stelle das Rechte leistet. Haben die Eltern ihr Verhältnis zum Kinde von Anfang an so gestaltet, daß sie sich nie eine willkürlich veränderliche Behandlung desselben erlaubten, sondern in ihrem ganzen Betragen selbst einer höheren Ordnung zu folgen schienen, so werden sie darin die sicherste Stütze und den besten Anknüpfungspunkt finden, um das Kind zu jenem Gottesbegriff hinzuführen und ihn in seinem Gemüte allseitig zu befestigen. Es gelingt dies um so leichter, als dieser Begriff den Blick des Kindes erweitert und ein wesentliches Bedürfnis desselben befriedigt, denn er läßt ihm die Welt zum erstenmale als ein zweckmäßig geordnetes Ganze erscheinen, dessen einzelne Teile nicht bloß äußerlich und zufällig beieinander sind, sondern wesentlich zu einander gehören. Durch diese innere Wechselbeziehung der Dinge erhält das Kind eine bestimmte Stellung zu diesem Ganzen und mit ihr das lebendige Gefühl einer gemeinsamen Abhängigkeit von einem höheren Wesen, dessen in der Welteinrichtung ausgesprochene Zwecke mit den geistigen Hauptinteressen des Menschen zusammenstimmen. Läßt sich von diesem Punkte aus einerseits aufs kräftigste für die Belebung und Fortbildung aller Faktoren des Gemütes wirken, so finden andererseits alle

wesentlichen Interessen in ihm ihre Einheit und kommen zur Ruhe in dem Gefühle der religiösen Demut und der Erhebung zu Gott, welche sich beugt vor ihm und doch in der vollen Hingebung sich der Einheit mit ihm bewußt bleibt. Nur wird man nicht erwarten dürfen, daß Belehrung über die Vorstellung, die sich das Kind vom höchsten Wesen zu machen habe, allein oder auch nur vorzugsweise dasjenige sei, worin diese Gefühle wurzeln können.

Gehörig befestigt und geläutert kann dieser Glaube nicht sowohl durch den Religionsunterricht selbst werden — am wenigsten läßt sich dies durch breite Ausführlichkeit und die Menge der Religionsstunden erreichen, die so leicht zur Gedankenlosigkeit nötigen —, sondern vielmehr, wie schon früher bemerkt, nur durch die kräftige und gleichmäßige Entwickelung der idealen Interessen überhaupt. Hauptsächlich ist es hier der echt sittliche Sinn in der Betrachtung der Geschichte, die ästhetische Auffassung der Natur und des Lebens, die Reflexion auf die Beschaffenheit und den Fortschritt des menschlichen Wissens, welche für die religiösen Gefühle der Demut und der Erhebung zu wirken vermögen. Die Geschichte zeigt einen sittlichen Fortschritt, sie verbürgt die Unwiderstehlichkeit der geistigen Mächte, fordert zur Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze und zur vollen Hingebung an dessen wesentliche Zwecke auf. Unter den Naturerscheinungen flößen einige von selbst dem Kinde Staunen und Ehrfurcht ein, weil es in ihnen nicht tote Massen und blinde Kräfte, sondern bewußt handelnde Personen zu sehen pflegt — doch dieser Irrtum ist es nicht, auf welchem das religiös Erhebende der ästhetischen Naturbetrachtung beruht. Weder die Schönheit des Einzelnen noch die Zweckmäßigkeit der Natureinrichtungen im ganzen wird dadurch begriffen, daß wir einige der Gesetze kennen, von deren Zusammenwirken sie ein notwendiges Resultat ist, vielmehr erhalten sie erst durch diese Kenntnis selbst das Wunderbare, welches die Naturbetrachtung zu einer religiösen Weltansicht überleitet, wenn nämlich wunderbar dasjenige ist, was sich aus der Wirksamkeit der Natururſachen als solcher nicht erklären läßt. Wohl ist die Teleo-

logie eine Klippe, an welcher der Sinn für den von der Naturwissenschaft allein gesuchten Kausalzusammenhang zu Grunde gehen kann, sobald sie sich ins Einzelne und Kleinliche verliert und eine Lücke in unserer Kenntnis der Naturgesetze verdecken will, aber immer unverkennbarer stellt die fortschreitende Erforschung dieser Gesetze selbst ein solches Ineinandergreifen derselben heraus, durch welches die niederen Gebilde immer die Grundlage für höhere Entwickelungen werden, so daß wir zu dem Glauben berechtigt sind, es werde mit der Erweiterung unserer Einsicht auch auf dem Gebiete, auf das sie bis jetzt nicht hinreicht, sich uns allmählich eine immer allgemeinere Übereinstimmung der Natureinrichtungen mit unseren idealen Interessen enthüllen. In gleicher Weise führt auch die Betrachtung des menschlichen Wissens der Religion entgegen — des Wissens, das es nicht weiter bringt als zu einem unvollkommenen Bilde eines kleinen Bruchstückes aus dem unübersehbaren Reichtume und der vollendeten Gesetzmäßigkeit der Natur, deren höchstes uns bekanntes Produkt, der Mensch, intellektuell und moralisch hauptsächlich dadurch fortschreitet, daß er ihren Einrichtungen nachdenkt, sie mit seinen höheren Interessen durchdringt und beherrschen lernt und den Gesetzen, die in seinem eigenen Wesen begründet sind, immer williger Folge leistet — auch das Menschengeschlecht durchläuft in seiner äußeren und inneren Geschichte nur den von höherer Macht ihm vorgezeichneten Entwickelungsgang.

Werden auf diese Weise die Hauptlehren der Religion allseitig unterstützt und das religiöse Bedürfnis befestigt, das durch einseitig intellektuelle Bildung bei materiellem Wohlsein so leicht erstickt wird, so muß hiermit weiter die Darstellung der historischen Grundlage des christlichen Glaubens verbunden werden, welche im niederen Religionsunterrichte vorherrschen und einen beständigen Beziehungspunkt bilden, in dem höheren dagegen mehr zurücktreten muß, weil historische Thatsachen als solche, von welcher Art sie auch seien, nicht für den selbständig Denkenden, sondern nur für denjenigen, welcher fremde Überzeugungen sich mehr passiv aneignet, die Begründung der Wahrheit einer religiösen Weltansicht enthalten können. Die

historische Grundlage des Christentums wirkt um so wohlthätiger, als mit ihr nicht allein eine größere Lebendigkeit und ein unmittelbares Interesse in die Religionslehre kommt, das von den dargestellten Persönlichkeiten gefesselt, auf die Ideen übertragen wird, die sie vertreten, sondern auch die nötige Verbindung von Religiosität und Sittlichkeit leicht und sicher dadurch hergestellt wird, da das ewige Ideal des religiös-sittlichen Menschen in voller Reinheit und individueller Bestimmtheit hier an das jugendlich empfängliche Gemüt herantritt. Die Behandlung dieses Historischen muß vollkommen unbefangen sein, einfach sich an die biblische Erzählung anschließend, d. h. sie darf auf der einen Seite kritische Zweifel weder erregen oder auch nur durchblicken lassen, noch auf deren Widerlegung eingehen — denn das Kind und der wissenschaftlich Ungebildete verwechselt leicht und sogar gewöhnlich den Zweifel am Geschichtlichen mit dem am Religiösen und es kommt überhaupt für die Religion und den Religionsunterricht weit weniger auf die Probehaltigkeit des Thatsächlichen im einzelnen vor der gelehrten Kritik, als darauf an, daß sich der religiöse Sinn des Kindes an jenen Überlieferungen ebenso erhebe und heranbilde, wie er es Jahrhunderte lang gethan hat. Die Erzählung muß darum einfach biblisch bleiben; aber sie darf eben deshalb auch auf der anderen Seite das historisch Erzählte nicht in eine Reihe von dogmatischen Lehrsätzen umdeuten und den Glauben an dasselbe zu einer Gewissenspflicht machen, denn gerade dadurch müßte der Zweifel und das Widerstreben der Denkenden gegen die Religionslehre am stärksten provoziert werden. Wenn es Menschen giebt, denen die Fortpflanzung eines toten Glaubens, ein allgemeines gedanken- und gemütloses Bekenntnis religiöser Lehrsätze mehr gilt als eine lebendige Religiosität, die von *ihrer* Fassung des Dogma abweicht, so sind diese ohne Zweifel, sei es durch Unverstand oder Parteisucht, die gefährlichsten Feinde der Religion. Das Wesen des Christentums insbesondere ist die religiöse Gemütskraft, die es dem inneren Menschen mitteilen will, und diejenigen suchen es in bloßen Nebendingen, welche seinen Gehalt in ein immer mehr oder weniger

erkünsteltes System bloß theoretischer Lehren setzen. Je tiefer die Verehrung ist, die man für jenes hegt, desto schmerzlicher wird man die Beschränktheit dieser Systeme in einem starren Formelwesen beklagen müssen.

Das Geschichtliche, ohne welches die Religionslehre zu abstrakt und gestaltlos bleiben würde, um eine tiefe und bleibende Wirkung auf das Gemüt auszuüben, muß im Unterricht als geschichtliche, nicht etwa als poetische Wahrheit dargestellt werden, damit nicht der Wert und die Bedeutung desselben nur von ästhetischer, nicht von religiöser Art zu sein scheine. So wichtig der ästhetische Gesichtspunkt auch ist, so würde eine Behandlung der biblischen Geschichte aus demselben diese leicht als Dichtung erscheinen lassen, was ebensowenig zulässig ist als eine solche Darstellung, durch die sie mit der Profangeschichte auf gleiche Stufe träte. Trifft der Vortrag die rechte Haltung und Würde, durch welche das Geschichtliche der religiösen Erhebung fortwährend dienstbar wird, so hat er sich nicht zu scheuen vor dem Wunderbaren, das sich so vielfach in den biblischen Erzählungen findet. Nicht allein vermag die höhere Würde der religiösen Gegenstände, die freilich im Unterrichte fortwährend hervorleuchten und ihn selbst weihen muß, das Aufkommen des Zweifels überhaupt zu verhindern, sondern es ist sogar von Wichtigkeit, daß die Wunder, die großenteils eine tiefere ethische Bedeutung haben und die Macht des Geistes über die Natur symbolisieren, als ein Teil der historischen Religionslehre festgehalten werden, weil gerade durch sie das ganz richtige Gefühl der wesentlichen Verschiedenheit zwischen dem Gebiete des religiösen Glaubens und dem des Wissens begründet und befestigt wird. Etwas anderes freilich ist es, die Wunder unbefangen als ehrwürdige Überlieferungen [1]) zu erzählen, die sich an die Lebensgeschichte Jesu knüpfen und in ihnen gerade wegen ihres offenen

---

[1]) Als Teile eines Ganzen, an dem sich eine große Kultur emporgearbeitet hat. C. H.

Widerstreites gegen unsere gesamte Naturansicht die Geheimnisse specieller göttlicher Wirksamkeit verehren zu lassen. Gerade diese letztere Darstellungsweise weckt leicht den Zweifel in der Brust des Kindes, der dann nur noch von der Umgebung bestätigt und weiter ausgebreitet zu werden braucht, um die Frucht der Religionslehre ganz zu verderben. Überhaupt kommt der religiöse Zweifel weit häufiger aus der häuslichen oder entfernteren gesellschaftlichen Umgebung des Kindes als aus ihm selbst; das wesentlichste Mittel aber, den Ungebildeten, der nicht fähig ist, ihn zu durchdenken und zu überwinden, vor der Verwüstung des Gemütslebens zu bewahren, die seine Allgemeinheit gewöhnlich zur Folge hat, besteht darin, seinem Glauben nicht zu viel zuzumuten.

Daß unter dem Stoffe der biblischen Geschichte eine Auswahl stattfinden müsse für den Unterricht, wird leicht zugestanden, da vieles von demselben pädagogisch unwichtig, einzelnes schädlich ist. Der leitende Gesichtspunkt für diese Auswahl kann nur teils in dem sittlich-religiösen Gehalte, teils in der religionsgeschichtlichen Wichtigkeit des Mitzuteilenden selbst liegen. Hauptsächlich die letztere rechtfertigt die Aufnahme eines guten Teiles von den Erzählungen des alten Testamentes in den Religionsunterricht, da das Judentum die geschichtliche Grundlage des Christentums ist. Daß das Leben Jesu sowohl um seines inneren Gehaltes als um seiner historischen Bedeutung willen den wesentlichsten Teil der geschichtlichen Darstellung bilden müsse, wird keiner weiteren Auseinandersetzung bedürfen; dies giebt Gelegenheit, die Entwickelung der sittlichen Begriffe mit dem religiösen Gedanken- und Gefühlskreis in die möglichst innige Verbindung zu setzen und sie vor zu abstrakter Haltung zu bewahren. Demnach können alle drei Hauptseiten des Religionsunterrichtes — die Lehre von Gott und von dem Verhältnis der Natur und des Menschen zu ihm, die Darstellung der historischen Grundlage des Christentums, die Entwickelung der sittlichen Begriffe — nur dadurch gewinnen, daß sie an das Leben Jesu als ihren gemein-

samen Beziehungspunkt angeknüpft und in dieser Verbindung miteinander behandelt werden, obwohl dabei namentlich im höheren Unterricht fortwährend im Auge behalten werden muß, daß weder das Historische zu einer religiösen oder sittlichen Wahrheit gestempelt noch auch umgekehrt die Sätze der Glaubens- und Sittenlehre durch geschichtliche Thatsachen als solche begründet werden dürfen.

Dritter Abschnitt.

Die Bildung der Intelligenz.

Blicken wir zurück auf die drei sittlichen Hauptaufgaben, zu deren Lösung der Zögling durch die Erziehung fähig und tüchtig gemacht werden soll, so wird sich daraus mit Rücksicht auf dasjenige, was sich uns im vorigen als der Gemütsbildung angehörig ergeben hat, ableiten lassen, was die intellektuelle Bildung zu leisten hat; denn da die Bildung der Anschauung nur die Bedeutung einer unentbehrlichen Vorarbeit für die Erreichung des Erziehungszweckes hatte, so muß sich dasjenige, was für die Entwickelung jener beiden Hauptseiten des Menschen, des Gemütes und der Intelligenz, durch die Erziehung geschehen soll, einander gegenseitig ergänzen.

Was die Gemütsbildung für die sittliche Gestaltung des inneren Lebens zu thun vermochte, läßt sich in folgende Hauptpunkte zusammenfassen: Zucht und Regierung des Kindes hatten die Aufgabe, die ursprünglich schrankenlose Macht der sinnlichen Begierden zu brechen, um sie zunächst der Herrschaft des Gewissens und durch dieses den allmählich heranwachsenden und immer fester wurzelnden höheren Interessen zu unterwerfen, so daß auf diese Weise die innere Freiheit angebahnt wurde; die Gemütsbildung sollte ferner die sittliche Gesinnung des persönlichen Wohlwollens von dem kleinen

Kreise der Familie aus nach und nach über alle Lebenskreise ausbreiten; sie hatte endlich einen Teil der wesentlichen Interessen des Menschen, die ästhetischen und die religiösen, in Verbindung mit den sittlichen, im Kinde zu entwickeln und zu befestigen. Alles dasjenige, worin der Zweck der Erziehung durch sie noch unerreicht bleibt, worin sie deshalb einer Ergänzung bedarf, wird durch die Bildung der Intelligenz geleistet werden müssen, wenn nämlich diese und die Gemütsbildung mit Recht als die beiden alleinigen Hauptseiten der Erziehung bezeichnet worden sind. Eine solche Ergänzung zeigt sich nach zwei Seiten als nötig, nämlich durch die weitere Fortbildung zur inneren Freiheit und durch ein tieferes und vollständigeres Hineinleben in die wesentlichen Interessen des Menschen. Was den ersten Punkt betrifft, so zeigt sich die intellektuelle Bildung leicht als eine von den notwendigen Bedingungen der inneren Freiheit, denn teils ist sie es ganz hauptsächlich, vermittelst deren der Lauf der Gedanken und Gemütsregungen durch bewußten Willen beherrschbar werden, teils befreit sie mehr und mehr vom Irrtum und unterwirft sowohl den menschlichen Leib selbst, als auch die äußere Natur in immer vollständigerer und zweckmäßigerer Weise den Zwecken des Menschen, so daß mit der Vertiefung und Ausbreitung seiner Einsicht seiner inneren Einheit mit sich selbst immer umfassender und sicherer vorgearbeitet wird. Ferner hindert geistige Beschränktheit die Hingebung an höhere Interessen; diese kann nur in dem Maße zunehmen, in welchem sich der Gesichtskreis erweitert, und namentlich lassen sich intellektuelle Interessen nur dadurch wecken und befestigen, daß die Bildung der Intelligenz selbst an Umfang und Tiefe gewinnt: nur mit Hilfe dieser letzteren selbst kann es deshalb zu einem immer weiter fortschreitenden Hineinleben in die höheren Interessen kommen.

Demnach vermag die Bildung der Intelligenz die Ergänzung wirklich zu leisten, deren die Gemütsbildung zur Erreichung des Erziehungszweckes bedarf, und hierin ist uns zugleich der Gesichtspunkt gegeben, aus welchem sie selbst zu betrachten ist, und das Ziel, welchem sie nachzustreben hat. Die nächste Frage, welche sich

jetzt erhebt, ist die, welchen Anforderungen die intellektuelle Bildung zu genügen habe, um jenes Ziel zu erreichen, oder doch sich ihm so weit als möglich zu nähern.

Um der inneren Freiheit eine feste und sichere Basis zu geben, wird die Bildung der Intelligenz vor allem auf die möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinzuarbeiten und in das Verständnis der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit einzuführen haben; denn bei einem geringeren Umfange der Erkenntnis würde die Einsicht in den Zusammenhang und die gegenseitigen Verhältnisse der Über- und Unterordnung, in welche die sämtlichen Interessen des Menschen zu setzen sind, notwendig mangelhaft und damit eine wesentliche Bedingung der Freiheit unerfüllt bleiben. Es wird sich jedoch dabei nicht sowohl um die Mitteilung einer aggregierten Masse von Kenntnissen, als vielmehr um die gute Verarbeitung und den bündigen Zusammenhang des Mitgeteilten handeln, damit der Gedankenlauf möglichst vollständig durch den Willen beherrschbar und die Fähigkeit zu selbständigem Nachdenken immer höher gesteigert werde. Diese Fähigkeit nämlich ist der direkte Maßstab der intellektuellen Bildung, sie läßt sich aber nur durch die Aneignung und Verarbeitung eines bestimmten Materials von Kenntnissen erwerben, an welchem die zu eigener geistiger Arbeit erforderlichen Operationen und Methoden erst gelernt werden müssen, bevor es zu selbständiger Handhabung und Anwendung derselben kommen kann. Da nun zum Zwecke der inneren Freiheit gefordert werden muß, daß die Fähigkeit selbständigen Denkens nach allen Seiten hin gesteigert werde, so wird man außer der guten Verarbeitung vorzüglich auf die Vielseitigkeit des Stoffes selbst sehen müssen; denn die geistigen Operationen und Methoden, die sich an einem bestimmten Stoffe erlernen lassen, sind durch die Natur dieses letzteren selbst bedingt — ein zweiter nicht minder wichtiger Grund dafür, daß man sich im Unterrichte nicht auf die Bearbeitung eines oder einiger wenigen Stoffe willkürlich beschränke, sondern so verschiedenartige Stoffe zur Behandlung auswähle, daß wenigstens alle wesent-

lichen Verschiedenheiten und Eigentümlichkeiten der Behandlungsarten wissenschaftlicher Aufgaben dem Schüler typisch kenntlich und die Handhabung der hauptsächlichsten Mittel zu ihrer Lösung geläufig wird.

Zeigt sich demnach die Vielseitigkeit der intellektuellen Bildung um der inneren Freiheit willen als notwendig, zu der sie hinführen soll, so wird sie nicht minder auch um des anderen Zweckes willen gefordert werden müssen, der durch sie erreicht werden soll, nämlich das fortschreitende Hineinleben in die höheren geistigen Interessen. Konnte die gemütliche Aneignung und Befestigung der sittlichen und ästhetischen Interessen teilweise unmittelbar durch das Leben im Hause und in der Schule, vorzüglich durch die praktischen Beispiele bewirkt werden, die sich dem Kinde darbieten und durch die Lebensverhältnisse, in die es persönlich hineingezogen wird, so ließ sie sich doch erst vollenden durch den Unterricht in der Geschichte, Muttersprache und Religion einerseits, durch die Entwickelung der sittlichen Begriffe und die Erwerbung einer Fertigkeit im Gebrauche der Mittel künstlerischer Darstellung andererseits. Wie sich hieraus ergiebt, daß die nötige Befestigung jener beiden Interessen erst vermittelst des Unterrichtes gelingen kann, durch welchen der Schüler das Material mehr und mehr verstehen und selbst behandeln lernt, dessen Kenntnis und Gebrauch der Befriedigung jener Interessen dient, so läßt sich namentlich die rechte Tiefe und Ausbreitung der intellektuellen Interessen ganz allein dadurch herbeiführen, daß der Schüler sich das Material selbst aneignet, durch dessen Verarbeitung diese Interessen befriedigt werden. Wir können dies dahin zusammenfassen, daß — von einzelnen Ausnahmen abgesehen — jedes höhere Interesse nur in dem Maße wächst und erstarkt, in welchem der Schüler allmählich die Mittel verstehen und beherrschen lernt, durch die es sich befriedigen läßt. Den Schüler mehr und mehr zum Herrn dieser Mittel zu machen, kann nur mit Hilfe des Unterrichtes gelingen, wenn auch nicht immer durch Unterricht allein. So groß nun die Vielseitigkeit der höheren Interessen selbst ist, eben so groß ist auch die Vielseitigkeit der Mittel, ihnen Genüge zu

leisten, eben so groß muß also auch die Vielseitigkeit des Unterrichtes sein, welcher zum Besitze dieser Mittel und zur Herrschaft über sie verhelfen soll.

Es hat sich die Aneignung und Verarbeitung eines vielseitigen wissenschaftlichen Materials, sowohl zum Zwecke der inneren Freiheit, als auch zum Zwecke des Hineinlebens in die höheren Interessen als notwendig gezeigt. Die Auswahl, welche unter diesem Material zum Behufe des Unterrichtes getroffen werden muß, wird sich teils nach der Verschiedenartigkeit der geistigen Operationen und Methoden zu richten haben, durch deren Erlernung und späteren freien Gebrauch die Selbständigkeit des eigenen Denkens wesentlich bedingt ist, teils nach der Größe der unmittelbaren Hilfe, welche dasselbe der Entwickelung der höheren Interessen leistet: das Unterrichtsmaterial ist demnach so zu wählen, daß die sämtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können und daß die sämtlichen höheren Interessen durch dasselbe vertreten sind und durch seine Verarbeitung gehörig befestigt werden. Sowohl aus dem ersten Gesichtspunkte, welcher das formale, als aus dem zweiten, welcher das materiale Ziel des Unterrichtes bezeichnet, erscheinen Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften als die Hauptgegenstände des Unterrichtes; denn eine jede dieser Wissenschaften fordert eigentümliche, von denen der übrigen wesentlich verschiedene Gedankenoperationen und Methoden der Behandlung, und während an die ersteren beiden sich die sittlichen und ästhetischen Interessen am innigsten anschließen, vermag sich aus dem Studium der letzteren fast ausschließlich nur das intellektuelle zu entwickeln*).

*) Herbart hat es absichtlich vermieden, den Unterricht nach den Wissenschaften einzuteilen, die er zu behandeln hat, bewogen, wie es scheint, durch das Bestreben, ihn nicht als eine Mannigfaltigkeit von Thätigkeiten erscheinen zu lassen, die sich nach verschiedenen Richtungen zerstreuen und ein bloßes Aggregat verschiedener Vorstellungsmassen erzeugen, sondern als ein einheitliches Ganze, dessen Zweck die Entwickelung vielseitigen Interesses ist.

Als bloße Vorarbeit, die keinen selbständigen, sondern nur den Wert eines Mittels in Anspruch nehmen kann, erscheint der Unterricht in äußeren Fertigkeiten, mögen diese nun den Zweck haben, den Körper in allen seinen Teilen möglichst vollständig dem Willen zu unterwerfen und die leibliche Gesundheit zu sichern, wie die Turnübungen, oder mögen sie, wie das Sprechen, Lesen und Schreiben, zur Erweiterung und Sicherung der intellektuellen Bildungsmittel dienen, oder endlich, wie alle künstlerischen Fertigkeiten, die Handhabung der Darstellungsmittel der Kunst zu fördern und dadurch das Verständnis der letzteren selbst vorzubereiten, bestimmt sein. Überdies vermögen sich die Vorschriften für den rein praktischen Unterricht in diesen Dingen nur zum Teil auf psychologische Deduktionen zu stützen, während sie zum anderen Teile erst durch praktische Versuche und deren erfahrungsmäßigen Erfolg sich feststellen lassen, und es erscheint der empirische Weg in diesem Falle als um so wichtiger, als ein Hauptgesichtspunkt für die Aneignung

---

So anerkennenswert dieses Bestreben aber auch ist und so wenig geleugnet werden kann, daß jeder Unterrichtsgegenstand eine Mehrheit von Interessen in sich konzentriere, wie Herbart namentlich an der Geschichte gezeigt hat, so bleibt doch nicht allein „die Vielseitigkeit des Interesses" als Zweck des Unterrichtes selbst problematisch ohne den Nachweis der Mittel, durch die er erreicht werden kann und soll, sondern es werden sich auch alle Gesichtspunkte für die Einrichtung und Verteilung des Unterrichtes, für die Zweckmäßigkeit oder Notwendigkeit desselben erst aus dem gewinnen lassen, was jeder einzelne Unterrichtsgegenstand für die Entwickelung der verschiedenen Interessen zu leisten imstande ist; denn man wird zugeben, daß nicht alle für alle Interessen gleich kräftig zu wirken vermögen. Obgleich es also richtig ist, daß die einzelnen Lehrgegenstände nicht mit den einzelnen Klassen der Interessen zusammenfallen, so kann doch die allgemeine Pädagogik der Frage am wenigsten ausweichen, mit welcher Kraft und in welchen Verhältnissen jeder Gegenstand für die einzelnen Interessen zu wirken verspreche. Herbart hat (im Umriß päd. Vorles. 2. Aufl. §. 83 [Päd. Schr. II. S. 546]) sechs Klassen des Interesses aufgestellt und würde von diesen ausgehend zu zeigen gehabt haben, was die einzelnen Unterrichtsgegenstände für die Entwickelung jener zu thun vermögen und wie dies geschehen soll; denn er hatte Vielseitigkeit des Interesses als Zweck des Unterrichtes bezeichnet.

jener Fertigkeiten immer darin liegen wird, daß sie in kürzester Zeit und mit dem geringsten Kraftaufwande geschehe. Beide angeführten Umstände aber berechtigen die allgemeine Pädagogik, von der weiteren Untersuchung über diese Gegenstände abzusehen.

Während die Erlernung der nötigen Fertigkeiten in einer äußeren indirekten Beziehung zur Bildung der Intelligenz und zu dem formalen und materialen Zwecke steht, welcher durch sie erreicht werden soll, begreift der Unterricht im engeren und eigentlichen Sinne alle diejenigen Thätigkeiten in sich, deren unmittelbare und wesentliche Bestimmung es ist, die Entwickelung der Intelligenz zu fördern. Gleichwohl lassen sich auch unter diesen noch solche unterscheiden, die in entfernterer und solche, die in näherer und innigerer Beziehung zur Hauptaufgabe des Unterrichtes stehen. Der theoretische Unterricht nämlich belehrt entweder über Thatsachen, die als solche aufgefaßt und gemerkt werden sollen, oder über deren inneren Zusammenhang nach Ursache und Wirkung oder Grund und Folge, so daß die Lehren, die dieser letztere giebt, nicht bloß als thatsächlich aufgefaßt und behalten, sondern als richtig eingesehen oder begriffen und selbständig reproduziert oder nacherfunden werden sollen: liefert der erste Unterricht den positiven Stoff, die Kenntnis, so hat dagegen der andere für die richtige Verarbeitung und geistige Durchdringung desselben, für die Erkenntnis oder Einsicht zu sorgen; der eine schafft das Material herbei, der andere fügt es zusammen. Man hat diese Verschiedenheiten bald durch die Gegensätze des empirischen und rationalen, bald durch die des historischen und philosophischen Wissens bezeichnet, doch dürfte es geraten sein, diese Benennung hier fallen zu lassen, weil der Gegensatz zwischen der treuen gedächtnismäßigen Auffassung des Thatsächlichen und der Einsicht in den inneren Zusammenhang desselben keineswegs mit dem durch jene Ausdrücke bezeichneten, die ohnedies nicht allen dasselbe bedeuten, vollständig zusammenfällt. Denn es ist geradezu die wesentlichste Aufgabe der empirischen und historischen Wissenschaft, nicht bei der bloßen Auffassung und Gliederung des Stoffes stehen zu bleiben, den sie zu bearbeiten hat, sondern zu der Gesetzmäßig-

keit des Kausalzusammenhanges vorzudringen, dem er unterworfen ist, und es ist daher auf der anderen Seite das ausschließlich Eigentümliche des rationalen Verfahrens und der philosophischen Spekulation nicht darin zu suchen, daß sie Einsicht verbreitet in den Zusammenhang des Thatsächlichen, daß sie denselben begreifen lehrt, sondern sie geht nur darauf aus, die Empirie so zu ergänzen, daß wir dadurch dem wissenschaftlichen Abschlusse der Weltansicht allmählich näher geführt werden, in welchem allein die intellektuellen Interessen ihre volle Befriedigung suchen können.

Man wird leicht zugeben, daß der Unterricht über Thatsachen dem über ihren inneren Zusammenhang im allgemeinen vorhergehen müsse, weil man auf diesen überhaupt erst durch die Betrachtung jener geführt werden kann. Doch kann damit nicht gesagt sein, daß man zuerst immer nur eine rechte Fülle von Thatsachen einprägen lassen solle, bevor man an die Bildung der Einsicht selbst geht. Allerdings ist aller Unterricht genötigt, auf seiner ersten Stufe sich auf die Mitteilung und Einprägung des anschaulich gegebenen Thatsächlichen zu beschränken, an welches dann die weitere Entwickelung anzuknüpfen hat; denn alle Vorbegriffe, die sich auf die Auffassung des zu behandelnden Stoffes und seiner Eigentümlichkeiten unmittelbar beziehen, können nur als faktisch dem Schüler gegeben werden, zugleich mit der an ihn gestellten Aufforderung, sie genau so in sich nachzubilden, wie sie sich ihm darbieten. Später jedoch wird die Aneignung von Thatsachen nie mehr allein auftreten dürfen, sondern diese werden entweder vom Unterrichte unmittelbar in derjenigen Verknüpfung dargestellt werden müssen, welche ihre inneren Beziehungen fordern, oder es wird sich die Darlegung ihres inneren Zusammenhanges und die dadurch bezweckte Fortbildung der Einsicht doch unmittelbar an die Mitteilung neuer Thatsachen anzuschließen haben. So verschieden diese beiden Aufgaben des Unterrichtes auch sind und so wichtig es deshalb ist, sie in der theoretischen Betrachtung gehörig auseinander zu halten, so werden sie doch niemals gesondert betrieben werden dürfen, außer beim Unterrichte in den Anfangsgründen eines jeden Gegenstandes, welcher aus-

schließlich eine Belehrung über Thatsachen ist. Auf allen höheren Stufen des Unterrichtes dagegen wird man fortwährend im Auge behalten müssen, daß erst der Zusammenhang es ist, durch welchen die Masse des Thatsächlichen Wert und Bedeutung erhält, durch welchen das Interesse an ihr sich steigern und befestigen, durch welchen endlich selbst das Behalten sich wesentlich erleichtern läßt. Die einzelnen Zweige des Wissens zeigen in Rücksicht des Thatsächlichen, auf dem sie ruhen, große Verschiedenheiten, auf welche ihre didaktische Behandlung durchgängig Rücksicht nehmen muß: die Mathematik hat beim strengsten inneren Zusammenhange ihrer Lehren eine verhältnismäßig sehr schmale Grundlage von thatsächlichen Kenntnissen an den Raum- und Zahlvorstellungen, während die Geschichte auf der ausgedehntesten Basis von Thatsachen ruht, ohne es, abgesehen von der historischen Kritik, mit welcher die Pädagogik nichts zu schaffen hat, an irgend einer Stelle zu einer annähernd exakten Untersuchung zu bringen. Naturwissenschaft und Sprachen stehen zwischen beiden in der Mitte, jene, selbst abgesehen von der Verwandtschaft des Inhaltes, durch die Strenge des Räsonnements mehr der Mathematik, diese durch das überwiegende Hervortreten der empirischen Grundlage und den größeren Mangel begrifflichen Zusammenhanges mehr der Geschichte zugewandt.

§. 21.

In der eigentlichen Kinderzeit ist der Mensch vollständig damit beschäftigt, sich in seiner Umgebung zu orientieren, den Gebrauch der Dinge kennen zu lernen und die Mittel sich anzueignen, durch welche er sich anderen und diese sich ihm verständlich machen können. Das alles kann nur als rein thatsächlich von dem Kinde erlernt werden, und dieses zeigt glücklicherweise auch sogleich anfangs ein sehr lebhaftes Interesse, die neuen Thatsachen in sich aufzunehmen, die ihm von allen Seiten in reichster Fülle entgegenkommen. Nächst der richtigen Auffassung der äußeren Gegenstände und der treuen Auf-

bewahrung ihrer Bilder sind es hauptsächlich zweckmäßig combinierte Bewegungsgruppen der verschiedensten Art, welche vom Kinde bis zu vollständiger Geläufigkeit und Sicherheit eingeübt werden müssen, damit der ganze Vorrat seiner Kenntnisse und Fertigkeiten ihm stets zu Gebote stehe. Es läßt sich nicht behaupten, daß die unruhige Beweglichkeit und wechselvolle Unstetigkeit des Kindes diesem Zwecke ungünstig sei, denn wo es sich nur darum handelt, eine ungeordnete Menge thatsächlichen Materials sich bis zu einiger Vollständigkeit anzueignen und einzuüben, da kann künstliche Anordnung des Stoffes und der Schein systematischer Strenge und Gliederung wenig fruchten; vielmehr müssen diese bei Seite gesetzt und das Kind teils den vielfachen wechselnden Versuchen frei überlassen werden, die es an den äußeren Dingen und mit seinen Gliedern von selbst macht, teils muß es zu solchen Versuchen besonders veranlaßt und angeleitet werden (vergl. §. 10.).

Durch die unstete Beweglichkeit des Geistes und Körpers, welche das Kind zu jenen mannigfaltigen Versuchen treibt, deutet die Natur selbst den Weg an, den der erste Unterricht zu nehmen hat. Abwechselung, sowohl in Rücksicht des Materiales als in Rücksicht der Form der Beschäftigung, Nachgiebigkeit gegen die verschiedenen Richtungen, die das Interesse des Kindes nimmt, geschicktes Eingehen auf sie und ungezwungene Benutzung derselben, um den Kreis der angeeigneten Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern, dies sind die wesentlichsten Forderungen, denen der erste Unterricht zu genügen hat. Wohl soll er sich bemühen, das Interesse des Kindes für die Gegenstände der Belehrung zu wecken und an sie zu fesseln, aber er soll es nicht erzwingen wollen; wohl soll er zu schneller Ermüdung der Thätigkeit vorzubeugen und, wo sie entstanden ist, sie durch Lebendigkeit der Sprache und Geberde zu überwinden suchen, der Laune und dem Eigensinne sich nicht fügsam zeigen, aber er soll vom Kinde auch nicht den Ernst und die Ausdauer verlangen, deren nur der gereiftere Schüler fähig ist. Nicht gering ist die Gefahr, daß durch zu große und stetige Anspannung in den eigentlichen Kinderjahren ein früher Widerwille gegen das Lernen überhaupt sich festsetze und dieses

durch den Zwang den es fordert, auch späterhin als eine Last erscheine, die man im besseren Falle aus Pflichtgefühl trägt, im schlimmeren um des Genusses willen, auf den sie Hoffnung gewährt. Gleichwohl kann auch die Ansicht unmöglich gebilligt werden, daß das Lernen anfangs den Charakter des Spieles haben solle: denn auch hierdurch würde weder der Wille, noch die Fähigkeit des Kindes zu wirklicher Arbeit, zu der es doch früher oder später überzugehen genötigt werden muß, zweckmäßig vorbereitet und gestärkt werden, vielmehr würde man dadurch seine Unlust zu ernsthafter und strengerer Thätigkeit nur steigern und verlängern. Beiden Gefahren glücklich aus dem Wege zu gehen, ist ebenso wichtig als schwierig; denn oft genug bemerkt man am Erwachsenen, wie er auf die erfinderischeste Weise seine Unlust zu Allem, was wirkliche Anstrengung kostet, vor sich verbirgt, bei sich verantwortet und die Arbeit als Spiel betreibt, oder sonst von sich abzuwälzen sucht. Die Art, wie das Lernen auf seiner untersten Stufe betrieben wird und wie das Kind sich gewöhnt, es zu betrachten, ist für das Leben in dieser Rücksicht häufig entscheidend: so niedrig daher auch der erste Unterricht seine Forderungen an die Ausdauer der inneren Spannung und die Energie der Selbstbeherrschung des schwachen Kindes stellen mag, so muß er doch den wesentlich verschiedenen Charakter der Arbeit und des Spieles dadurch deutlich für das Gefühl hervortreten lassen, daß er weder Zerstreutheit noch beliebige Auswahl unter den Gegenständen der Beschäftigung duldet, sondern Sammlung und Aufmerksamkeit verlangt, die dem Willen des Lehrers folge und sich durch ihn festhalten lasse.

Die Thatsachen, welche der erste Unterricht zu lehren hat, sind hauptsächlich Anschauungen und Fertigkeiten, deren wichtigste Verbindung in scharfer Auffassung des Gesprochenen durch das Ohr und genauer Nachbildung desselben besteht. Da vom Anschauungsunterrichte schon früher gehandelt worden ist, die Einübung der Fertigkeiten aber bereits von uns aus der allgemeinen in die angewandte Pädagogik verwiesen worden ist, so können wir sogleich zur Betrachtung des Unterrichtes über Thatsachen auf seinen höheren Stufen fortgehen.

So notwendig und interessant es für das Kind ist, sich zunächst nur mit der Aneignung der neuen Thatsachen zu beschäftigen, die ihm von allen Seiten entgegenkommen, so wichtig es auch späterhin noch ist und bleibt, den Schatz positiver Kenntnisse, in dessen Besitz wir uns befinden, fortwährend zu vergrößern, so wird sich doch der Unterricht wohl hüten müssen, dem gedächtnismäßigen Lernen des Positiven zu viel einzuräumen. Es geschieht dies, sobald er in diesem bloßen Lernen seinen ausschließlichen oder doch vorzugsweisen Zweck sieht, und infolge davon auch auf seinen höheren Stufen durch fortgesetzte Anhäufung von Kenntnissen eine Wertschätzung rein gedächtnismäßigen Wissens und eine beschränkte Freude an ihm hervorruft, die von eigenem Denken als der schwierigeren und wichtigeren Arbeit abzieht und es nicht zur Kraft kommen läßt. Glücklicherweise hat die deutsche Wissenschaft schon seit längerer Zeit angefangen, das deutsche Sprichwort: „je gelehrter, desto verkehrter", dessen frühere Wahrheit auf jenen Übelstand sich gründete, Lügen zu strafen, obwohl sich kaum behaupten läßt, daß die Überschätzung des unverarbeiteten Materiales der sogenannten positiven Wissenschaften vollständig überwunden wäre, wogegen auf der anderen Seite eine Konstruierung wissenschaftlicher Resultate und ein Räsonnieren aus vagen Abstraktionen über die schwierigsten Probleme der Wissenschaft und des Lebens ohne positive Kenntnisse sich Ansehen zu verschaffen gewußt hat. Die Neigung zu dem Einen wie zu dem Anderen soll der Unterricht zu verhüten oder zu beseitigen wissen. Das Mittel hierzu liegt vorzüglich darin, daß er teils kein zu starkes Mißverhältnis zwischen der Masse positiven Materiales, das er mitteilt, und dem Grade der Verarbeitung desselben aufkommen läßt, teils die Bildung der Einsicht in den Zusammenhang bekannter Thatsachen nicht verfrüht.

Was den ersten Punkt betrifft, so tritt ein Mißverhältnis der bezeichneten Art überall ein, wo unbeachtet bleibt, daß Bildung der Intelligenz immer Konzentration der Betrachtung auf verhältnismäßig Weniges verlangt, wo dem Schüler eine bedeutend größere Menge von Kenntnissen zugeführt wird, als er auf seinem Stand-

punkte selbstthätig zu durchdringen und zu beherrschen vermag. Häufig ist dieser Mißgriff namentlich beim Unterrichte in der Geschichte und in fremden Sprachen: in der Geschichte, wenn sie anstatt ein Bild vom Leben der Völker in verschiedenen Zeiten und auf verschiedenen Kulturstufen zu geben, durch Einprägung einer Reihe von äußeren Ereignissen zur Gedächtnislast wird; in den Sprachen, wenn deren so viele und in so kurzer Zeit gelehrt werden, daß es zu keinem Verständnis ihrer Eigentümlichkeit, zu keiner Entwickelung des Sprachgefühles, zu keiner zusammenhängenden Auffassung wenigstens einiger Litteraturwerke, sondern zur bloßen Kenntnis von Wörtern und Formen und zum Zusammenlesen der Konstruktion der Sätze kommt. In der Mathematik ist ein solches Überwuchern der positiven Kenntnisse über die Bildung der Einsicht aus leicht ersichtlichen Gründen nicht wohl möglich, und auch in der Naturwissenschaft ist ein zu großes Übergewicht des beschreibenden Teiles derselben im Unterrichte bei der jetzigen Richtung derselben auf die Erforschung des Kausalzusammenhanges nur wenig zu fürchten. — Die Anhäufung der Thatsachen wächst für das Kind selbst sehr bald bis zu dem Punkte, an welchem die Übersichtlichkeit aufhört, es tritt eine Abstumpfung des Interesses für bloße Thatsachen ohne Zusammenhang ein, dieselbe, welche dem Erwachsenen das Erlernen der Anfangsgründe einer Wissenschaft oder Kunst so sehr erschwert, es entsteht daraus das unangenehme Gefühl, das einen jeden leicht befällt beim Anschauen einer verworrenen Masse verschiedenartigen Materiales. Aus diesem Gefühle der inneren Unklarheit und Unordnung entwickelt sich notwendig das Bedürfnis nach bestimmten Gesichtspunkten, unter die sich viele Einzelheiten zusammenordnen und von denen aus sie sich überschauen lassen, nach Verbindungsgliedern und Beziehungen für das bisher Unverbundene, nach innerem Zusammenhang von Grund und Folge oder von Ursache und Wirkung: die bunte Mannigfaltigkeit der Thatsachen als solche übt keinen Reiz mehr aus und es tritt dagegen das Streben nach Einsicht hervor, das man freilich nicht für einen ursprünglichen, dem Menschen angeborenen Wissenstrieb nehmen darf. Sobald dieses Streben sich

zeigt, wird der Erzieher es sogleich festhalten und für die Bildung der Einsicht namentlich dadurch benutzen müssen, daß er durch die erste Befriedigung, die er ihm gewährt, das intellektuelle Interesse steigert und zu neuen Anstrengungen spornt — denn nur wenige Naturen mag es geben, die eines solchen Spornes entbehren könnten.

In naher Beziehung zu dem eben Erwähnten steht der zweite Punkt, daß verfrühte Versuche, die Einsicht zu bilden ohne für die nötige Grundlage thatsächlicher Kenntnisse vorher hinreichend gesorgt zu haben, nicht minder schädlich sind; verfrüht nämlich sind diese Versuche dann, wenn die dem Schüler mitgeteilten Thatsachen noch nicht umfangreich und reichhaltig, oder noch nicht fest genug von ihm angeeignet sind, als daß sich ein Interesse für ihren inneren Zusammenhang aus ihnen leicht und natürlich entwickeln ließe. Es ist von Wichtigkeit, dieses Interesse zu wecken und es erst dann zu befriedigen, wenn es zu einer gewissen Spannung gekommen ist. Kinder fragen zwar oft genug Warum?, aber diese Frage ist häufiger ein bloß beiläufiger Einfall und ein Produkt der Langweile, als der Ausdruck eines wirklichen Strebens nach Erkenntnis. Sucht man die Einsicht des Kindes durch dogmatisches Lehren immer weiter und weiter auszubreiten, während die Entwickelung des Interesses am Gegenstande und die Aneignung des thatsächlichen Materiales zurückbleibt, so erzieht man leicht zu eitler und oberflächlicher Wisserei. Hierher gehört insbesondere das Bestreben, Wunderkinder zu erziehen durch möglichst frühe und allseitige Entwickelung der Einsicht; es straft sich immer entweder durch Abspannung des Interesses in der Zeit, in welcher dieses für die selbstthätige Fortbildung des Geistes und Charakters am unentbehrlichsten ist, oder durch mangelhafte Durcharbeitung der erworbenen Kenntnisse. Ein denkender, sogenannter philosophischer Kopf wird hauptsächlich dadurch gebildet, daß das Interesse an dem inneren Zusammenhange der erlernten Thatsachen an allen Punkten immer in demselben Maße gesteigert wird, in welchem die Kenntnisse an Umfang und Vielseitigkeit zunehmen; dies setzt einesteils voraus,

daß man, ohne zu überbürden, durch eine hinreichende Menge von Thatsachen die Bildung der Einsicht in deren Zusammenhang gehörig vorbereitet habe, so daß diese auf jeder Stufe als die notwendige Ergänzung der positiven Kenntnis sich darbietet, anderenteils, daß beide Aufgaben des Unterrichtes, die Belehrung über Thatsachen und die Fortbildung der Einsicht, obwohl nebeneinander hergehend, doch unvermischt miteinander bleiben.

Die Thatsachen von den Erklärungsversuchen vollständig und rein gesondert zu erhalten ist eine Forderung, welcher der Unterricht ebenso sorgfältig zu genügen suchen muß wie alle wissenschaftliche Darstellung, denn ohne diese Sonderung kann es nicht einmal zur Klarheit in der Auffassung der Probleme, geschweige denn in der Lösung derselben kommen. Thatsachen sind immer einzelne konkrete Erscheinungen, während die Erklärungen derselben über sie selbst hinausgehend, entweder in allgemeinen Annahmen bestehen, die durch ihre Konsequenzen den verborgenen Zusammenhang der Thatsachen aufdecken sollen, oder in Folgerungen, die sich aus geschickt kombinierten Thatsachen oft erst mit Hilfe bereits erwiesener oder doch als richtig vorausgesetzter Sätze ziehen lassen. Demnach wird z. B. die Existenz gewisser materieller oder geistiger Kräfte so wenig als die Wahrheit beweisbarer mathematischer Lehrsätze als Thatsache vom Unterricht aufgestellt werden dürfen; es werden von der Geschichte die Kausalverhältnisse der historischen Ereignisse nicht als faktisch hingestellt, sondern aus diesen selbst entwickelt, vom Sprachunterrichte die abgeleiteten Bedeutungen der Wörter, ihrer Formen und Zusammensetzungen, so wie die Gesetze der Konstruktion aus dem zu Grunde liegenden Begriffe, der eigentümlichen Vorstellungsweise und den besonderen Gedankenverhältnissen erklärt werden müssen, welche die Sprache durch sie bezeichnen wollte. Nur dadurch, daß diese Sonderung der Thatsachen von ihren Erklärungen scharf durchgeführt wird, kann der Unterricht für die Bildung der Einsicht sich fruchtbar erweisen, obwohl man im Auge behalten muß, daß dabei an eine volle philosophische Schärfe und Genauigkeit nicht gedacht werden kann, sondern nur an denjenigen Grad derselben, welcher schon dem

Schüler auf seiner jedesmaligen Stufe faßlich ist. Wollte man nämlich im Unterrichte nur als Thatsache aufführen, was die Philosophie als solche gelten lassen muß, so würde nicht allein alles historisch Überlieferte davon ausgeschlossen werden müssen, weil es kritischen Zweifeln unterliegt, sondern dasselbe Schicksal würden sogar die Raum- und Zahlenvorstellungen haben, welche als objektiv giltige Thatsachen von Mathematik und Naturwissenschaft vorausgesetzt werden, so daß nichts übrig bliebe, als das ursprünglich Gegebene der Psychologie, die einfachen Empfindungsvorstellungen. Kann es nun der Pädagogik begreiflicherweise nicht einfallen, bis auf diese letzten Thatsachen zurückzugehen, so entsteht die Frage, was denn, abgesehen von dem auf der ersten Unterrichtsstufe zu verarbeitenden Material, von ihr als Thatsache betrachtet werden und als solche im Unterrichte auftreten solle.

Als positive Kenntnis kann zwar alles überliefert werden, was sich als feststehendes Eigentum der jedesmaligen Kulturstufe der Menschheit betrachten läßt, so vieles davon auch nicht den Charakter des Thatsächlichen an sich tragen, sondern erst Resultat wissenschaftlicher Forschung sein mag, und man ist in der That öfters der Ansicht gewesen, dem heranwachsenden Geschlechte nur die überflüssige Mühe der eigenen Untersuchung ausgemachter Wahrheiten dadurch zu ersparen, daß man wirklich auf diese Weise verfuhr. Daß jedoch auf diesem Wege der Zweck des Unterrichtes gänzlich verfehlt werden muß, weil die Einsicht nicht gebildet und keine Fähigkeit zu eigenem Nachdenken geweckt wird, ist von selbst klar, da es sich beim Unterrichte eben darum handelt, aus einem gegebenen positiven Materiale die Resultate selbst ziehen zu lernen, die sich aus ihm gewinnen lassen. Am augenscheinlichsten würde der Fehler in der Mathematik sein, wenn man ihre Lehren, das Einmaleins nicht ausgenommen, als Thatsachen überliefern wollte, während ihr didaktischer Wert fast ausschließlich in den scharfen Reflexionen liegt, aus denen sie gefolgert werden.

Läßt sich demnach im allgemeinen der Grundsatz aufstellen, daß nur dasjenige als Thatsache gelehrt werden dürfe, was selbst nicht

erst Resultat wissenschaftlicher Untersuchung ist, sondern zur materiellen oder formellen Grundlage derselben gehört, so kann man doch diesen Satz nicht ohne Einschränkung gelten lassen. Es giebt nämlich in allen Wissenschaften eine Menge von Lehren, deren strenge Beweise entweder noch gar nicht gegeben oder für den Jugendunterricht viel zu schwierig sind, als daß sie von ihm dargestellt werden dürften, obgleich die Lehren selbst nicht übergangen werden können; man denke z. B. an einzelne Sätze der vergleichenden Grammatik, an die Lehren vom Licht und von der Wärme, an alles, was über das Weltgebäude mitzuteilen ist. Es bleibt in diesem wie in vielen anderen Fällen nichts übrig, als solche Sätze den Thatsachen gleich zu behandeln, obwohl bei ihnen besonders hervorgehoben werden muß, daß sie erst Resultate von Untersuchungen sind, die sich von dem gegenwärtigen Standpunkte des Schülers aus nur nicht genügend verfolgen lassen. Jedoch nicht einmal überall, wo dieses Letztere möglich ist, würde es zweckmäßig sein, den Beweis des Satzes den Schüler vollständig durchmachen zu lassen. Es giebt z. B. im naturwissenschaftlichen Unterrichte eine große Anzahl von Fällen, in denen der Beweis nur durch seine Weitläufigkeit schwierig wird, während alles Wesentliche und namentlich die Methode desselben leicht übersichtlich und verständlich ist, da er nur durch vielfache Wiederholung oder Verbindung solcher Mittel und Operationen zustande kommt, die einzeln bereits vom Schüler begriffen und ihm sogar geläufig geworden sind. Dahin gehören alle Resultate langer Versuchsreihen und solcher Untersuchungsweisen, die nichts methodisch Neues darbieten, sondern nur in vollständiger Ausführung der Analogieen zu bekannten Methoden bestehen und nur durch die Zeit und die besonderen Umstände oder durch die technischen Mittel schwierig werden, die sie verlangen. Mit Rücksicht darauf haben wir den oben aufgestellten Grundsatz dahin zu modifizieren, daß nicht allein dasjenige als Thatsache zu lehren sei, was die faktische Basis aller wissenschaftlichen Untersuchungen bildet, sondern auch dasjenige, was Resultat der Untersuchung ist, wenn diese selbst entweder vom Standpunkte des Schülers aus unzugäng-

lich oder in methodischer Rücksicht für ihn unfruchtbar ist, während der Kenntnis des Resultates als solcher ein pädagogischer Wert zugesprochen werden muß.

In ähnlicher Weise bedarf selbst der Satz, daß nur dasjenige als Thatsache gelehrt werden dürfe, was als solche vollkommen feststehe, einer Beschränkung. Abgesehen davon, daß die philosophische Kritik vieles von dem nicht als Thatsache gelten lassen kann, was von dem gemeinen Bewußtsein dafür genommen wird, so macht auch die philologische und historische Kritik einen großen Teil des als positiv überlieferten Materiales zweifelhaft oder unglaubwürdig, ohne daß dadurch der Unterricht berechtigt würde, diese Dinge entweder zu übergehen oder auch nur ihrer Darstellung einen anderen als den thatsächlichen Charakter zu geben; denn es ist unmöglich dem Kinde nur solche Thatsachen zu lehren, deren keine es später wieder umzulernen hätte. Die fortschreitende Erweiterung und Ergänzung des Wissens führt notwendig zur allmählichen Umbildung einzelner Begriffe oder ganzer Begriffsgebiete, wodurch dann die Auffassung der Thatsachen an vielen Punkten wesentlich geändert wird, da sie nach den Gesichtspunkten, unter welche sie gestellt werden, in verschiedenem Lichte erscheinen und durch veränderte Beziehungen untereinander verschiedenen Wert und Sinn erhalten. Man hat deshalb nicht Ursache, in Rücksicht der streng faktischen Wahrheit der mitzuteilenden Thatsachen mit kritischer Genauigkeit zu verfahren, ausgenommen wo es sich um die Auffassung derjenigen Thatsachen handelt, welche dem strengen Räsonnement der exakten Wissenschaften, der Mathematik und Naturwissenschaft, zur alleinigen Grundlage dienen sollen. Allerdings werden auch alle übrigen faktischen Data nicht absichtlich entstellt oder so verheimlicht werden dürfen, daß der Schüler sich dadurch hintergangen glauben kann, aber es werden die historischen Überlieferungen unbefangen als Thatsachen zu erzählen und einzelne schwierige Gegenstände, die sich erst später in ihrer vollen Wahrheit zeigen lassen, so zu behandeln sein, daß der Standpunkt des Schülers dabei die gebührende Berücksichtigung findet. So z. B. kann das Verhältnis Gottes zur

Natur und zum Menschen nicht sogleich anfangs in derjenigen Reinheit entwickelt werden, welche es im höheren Unterrichte gewinnen soll; es kann alles, was sich auf das Geschlechtsverhältnis bezieht, in der früheren Zeit nicht ohne eine Verhüllung auftreten, die mehr oder weniger den wahren Sachverhalt verdeckt, dessen verfrühte Mitteilung so leicht schädlich wird.

Der Unterricht über Thatsachen hat das Material zu liefern zur Bildung der Einsicht; daher bestimmt sich die Menge und Auswahl, in welcher jene mitgeteilt werden, hauptsächlich nach ihrer Brauchbarkeit für diese, um derentwillen sie angeeignet werden und für welche sie die nötige Vorarbeit sein sollen. Es ist vorzüglich das von der Geschichte, den Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaft didaktisch zu verarbeitende Material, welches der Unterricht über Thatsachen herbeizuschaffen hat. Auf welche Weise dies geschieht, ist nichts weniger als gleichgiltig. Konnte nämlich im ersten Unterrichte von einer bestimmten Anordnung des Stoffes und einem methodischen Verfahren kaum die Rede sein, nach welchem auf die Aneignung der ersten Anschauungen und einfachsten Fertigkeiten hinzuwirken wäre, so müssen dagegen eine bestimmte Ordnung und Methode auf dieser zweiten Stufe, welche die Bildung der Einsicht, den strengeren, annähernd wissenschaftlichen Unterricht vorbereiten soll, in der Belehrung über Thatsachen weit stärker hervortreten. Die Aufgabe, welche hier vorliegt, besteht darin, das mitzuteilende Material nach seiner inneren Zusammengehörigkeit zu gruppieren, damit es vom Schüler rein aufgefaßt und behalten werde in denjenigen Formen, welche für dessen wissenschaftliche Verarbeitung die günstigsten Anknüpfungspunkte darbieten.

Scheint es auf den ersten Blick auch, als komme es in Rücksicht der Thatsachen nur darauf an, daß der Schüler sie sich überhaupt als solche aneigne, so überzeugt man sich doch leicht, daß sie für ihn keinen ungeordneten Haufen bilden dürfen, wenn sie eine brauchbare materielle Grundlage für die Bildung der Einsicht abgeben sollen. Sie dürfen deshalb nicht als eine bloße Summe von abgerissenen unzusammenhängenden Notizen ihm überliefert werden,

sondern als Gruppen, zu welchen sich die zerstreuten Einzelheiten so zusammenfinden, daß sie sich um eine Hauptvorstellung als ihren gemeinsamen Mittelpunkt anfangs in engeren, später in immer weiteren Kreisen herlagern. Diese Gruppen müssen sich allmählich vergrößern, teils nach unten, indem sie sich so verzweigen, daß sich innerhalb derselben mehrere kleinere unter- und nebengeordnete bilden durch genauere Ausarbeitung und Entfaltung des Stoffes bis ins Einzelne, teils nach oben, indem sich neue Gruppen an die älteren ansetzen, die sich durch die Verwandtschaft ihrer Hauptvorstellungen mit ihnen wieder zu größeren Ganzen verbinden. Diese Gruppierung der Einzelheiten gewährt den Vorteil, daß sie dieselben ohne Beimischung ungehöriger Nebenvorstellungen sogleich in denjenigen Beziehungen zu einander auffassen läßt, welche der gedächtnismäßigen Auffassung durch Übersichtlichkeit aus einem gemeinschaftlichen Gesichtspunkte, an den sie angeknüpft werden, eine erhebliche Hülfe leisten, und zugleich einen Ansatz zur Begriffsbildung herbeiführen, auf den sich der höhere Unterricht stützen kann. Wir wollen versuchen, dies durch ein Beispiel zu verdeutlichen.

An dem Zeitwort einer fremden Sprache, z. B. dem lateinischen ducere, hat der Schüler zunächst die Flexion zu erlernen. Diese zerfällt sogleich in vier größere Gruppen, welche durch die ihnen zu Grunde liegenden Formen duco, duxi, ductum, ducere bezeichnet werden. Innerhalb derselben bilden die einzelnen tempora und numeri kleinere zusammengehörige Gruppen, die sich ihnen unterordnen. Eine zweite Hauptgruppe ergiebt sich dann aus den verschiedenen Modifikationen, deren die Grundbedeutung des Wortes ducere fähig ist, im Vergleich mit den Bedeutungen desjenigen Wortes, das ihm in der Muttersprache am allgemeinsten entspricht, „führen, ziehen": ducere aliquem, exercitum, fossam, in errorem, nomen ex re, uxorem (heimführen), spiritum (einziehen), sortes (herausziehen), bellum (hinziehen), duci aliqua re (angezogen werden von etwas), rationem ducere alicujus rei (etwas in Rechnung ziehen, berücksichtigen) u. dergl. Die dritte Hauptgruppe wird dann von den teils unmittelbar, teils mittelbar abgeleiteten

Wörtern gebildet, zu denen sowohl die zusammengesetzten lateinischen als auch die stammverwandten anderer Sprachen gehören: ductio ductus, dux, ductare, ductim, ductilis; conducere, educere u. s. f. mit ihren Ableitungen; conduire, séduire u. s. f.; Produkt, Konduktor, reduzieren und dergl. Bei den abgeleiteten Wörtern wird in Rücksicht ihrer Bedeutungen und deren Modifikationen im Satze nicht selten dasselbe Geschäft nötig wie bei dem Stammworte selbst. Das Wesentliche dabei besteht darin, daß man die Grundbedeutung des letzteren dem Schüler fortwährend vor Augen stelle, damit er den Sinn des Neuen nicht als rein thatsächlich hinnehme, sondern selbst herausfinden und in die richtigen inneren Beziehungen bringen lerne zu der Grundlage, aus der es sich entwickelt hat. Auf diese Weise wird einerseits das Sprachgefühl allmählich ausgebildet und der Schüler lernt sich den Zusammenhang der Sprachformen untereinander und mit ihren Bedeutungen allmählich selbst um so besser erklären, je gewandter er in der Handhabung solcher Analogieen wird, andererseits wird der Begriffsbildung dadurch auf entsprechende Weise vorgearbeitet, denn der Begriff des lateinischen ducere hat eben keinen anderen Inhalt als denjenigen, welcher durch das Gemeinsame der sämtlichen Beziehungen und Verhältnisse gegeben ist, die von der Sprache an dieses Wort als ihren äußeren Mittelpunkt angeknüpft werden*).

Die Mitteilung der Thatsachen, welche den zu verarbeitenden Stoff ausmachen, leitet von selbst über zur Bildung der Einsicht; diese ist das notwendige Korrelat jener, denn durch die Gruppierung des Stoffes wird den Einzelheiten eine solche Gliederung gegeben, daß diejenigen Beziehungen derselben für die Auffassung deutlich hervortreten, durch welche das Verständnis ihres inneren Zusammenhanges sehr bedeutend erleichtert wird. Wie die Sprachformen sich

*) Vor allen hat Mager (namentlich durch sein Buch über „die genetische Methode des Unterrichtes in fremden Sprachen" Zürich 1846) das Verdienst, auf die rechte Benutzung der Gruppierung und Analogie durch etymologisches Vokabellernen und durch vielseitige Vergleichung der zu lernenden Sprachen untereinander gedrungen zu haben.

auf eine Weise zusammenstellen lassen, welche die innere Beziehung zwischen der Umgestaltung des Wortes und der entsprechenden Modifikation der zugehörigen Bedeutung kenntlich macht, so lassen sich die Gegenstände der äußeren Anschauung überhaupt in einer solchen Ordnung und Verbindung darstellen, daß dem Verständnis ihres historischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Zusammenhanges dadurch zweckmäßig vorgearbeitet wird. Es geschieht dies namentlich dann, wenn die Erzeugung der abstrakten Vorstellungen, von welchen die Bildung der Einsicht auszugehen hat, schon durch die Gruppierung des thatsächlichen Materiales, das ihnen zum Grunde liegt, so viel als möglich befördert wird. Dies zu erläutern werden wir auf die Bildung der Abstraktionen etwas näher eingehen müssen.

Zwar bezeichnet die Sprache nur Abstraktes und leistet dadurch dem Abstraktionsprozeß eine wesentliche Hilfe, aber man schließe daraus nicht, daß das Kind, welches die Wörter kennt und gebraucht, darum auch die allgemeinen Vorstellungen besitzen müsse, welche durch sie bezeichnet werden. Zuerst ist jedes Wort für das Kind Zeichen eines einzelnen individuell bestimmten Gegenstandes, Zustandes oder einer Thätigkeit, später ist es Zeichen des typisch Gleichartigen, obwohl ohne feste Abgrenzung und Unterscheidung der wesentlichen Charaktere von den zufälligen — wie dies durchgängig in der Sprache des gemeinen Lebens der Fall ist —, zuletzt wird es durch den wissenschaftlichen Sprachgebrauch nach und nach zum Zeichen einer nach Umfang und Inhalt fest bestimmten abstrakten Vorstellung erhoben. Da dieses Letztere nur langsam und mit verhältnismäßig wenigen Wörtern gelingt, so bleibt nicht allein beim Kinde, sondern ebenso auch beim Erwachsenen der Abstraktionsprozeß notwendig zum größten Teile unvollendet: es fehlt bei weitem den meisten Wörtern die volle Bestimmtheit des Sinnes, die man ihnen beilegen zu können und wirklich beizulegen glaubt. Hiernach wird der sonst richtige Satz zu modifizieren sein, daß das Bezeichnete (Anschauung, Vorstellung, Begriff oder was es sonst sei) immer vor dem Zeichen gegeben werden müsse. Wollte man namentlich die

Wörter erst dann kennen lehren, wenn der zugehörige Begriff bestimmt ausgeprägt ist, so würde es im Laufe der ganzen Erziehung kaum bis zum Anfange des zusammenhängenden Sprechens zu bringen sein. Jene didaktische Regel ist daher vielmehr nur so zu verstehen, daß kein Zeichen für sich allein und ohne bestimmte Beziehung auf das Bezeichnete vom Kinde angeeignet, sondern jedes sogleich an die thatsächliche Grundlage angeknüpft werden solle, aus deren vollständiger Auffassung und geistiger Verarbeitung die zu bezeichnende Bedeutung sich entwickelt. So ist z. B. das Wort „Linie" an ein der äußeren Anschauung vorliegendes Beispiel anzuknüpfen; jedes einzelne Beispiel aber bietet außer dem zu Bezeichnenden selbst eine Menge von Nebenvorstellungen und zufälligen Beziehungen dar, die sich in die Auffassung des Allgemeinen, das von der Sprache bezeichnet wird, eindrängen und sie dadurch verunreinigen. Diese zu entfernen, kann nur durch die Darlegung der anschaulichen Mannigfaltigkeit gelingen, welche den Umfang der mitzuteilenden abstrakten Vorstellung ausfüllt. Vertieft sich die Anschauung in dieses Mannigfaltige — gerade und verschiedenartig gekrümmte Linien, Linien von verschiedener Länge, Richtung und Lage, auf verschieden gefärbtem und beleuchtetem Grunde u. s. f. —, so wird die abstrakte Vorstellung dadurch allmählich gereinigt und verdeutlicht, und zwar geschieht dies um so besser, je sorgfältiger man die zu ihrem Umfange gehörigen Einzelheiten nach ihren Ähnlichkeiten abgestuft und gruppenweise wieder zusammengefaßt hat, wozu namentlich genaue Vergleichungen behülflich werden, die man unter einzelnen geeigneten Beispielen anstellen läßt.

Schwieriger als auf dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Gebiete ist dasselbe zu leisten für die Entwickelung der historischen und sittlichen Begriffe, teils weil hier die äußere Anschauung nur geringe Hülfe gewährt, so daß der Subjektivität der Auffassung ein weit größerer Spielraum bleibt, teils weil die Begriffe, welche diesen Wissenschaften angehören, auf ungeheuern Verwickelungen von einzelnen Thatsachen ruhen, die sich weder der Breite noch der Tiefe nach erschöpfen lassen, wie z. B. der Begriff des

Staates, der Nationalität, des Rechtes, des sittlich Guten. Auf diesem ganzen Gebiete kann der Unterricht daher weiter nichts thun als möglichst sichere und reine Ansätze zur Begriffsbildung herbeiführen. Auch dieses Geschäft wird von der Darstellung einzelner Beispiele auszugehen haben, die sich an die eigenen inneren Erfahrungen des Zöglings anschließen müssen. Dieser kennt z. B. das Gefühl des Wertes, welche die gute oder üble Meinung Anderer für ihn hat. Daran anknüpfend, läßt sich der Begriff der Ehre und das rechte Maß des Gefühles für sie durch erzählte Beispiele entwickeln, welche die verschiedenen nationalen und ständischen Auffassungen der Ehre, die Modifikationen derselben durch besondere gesellige Verhältnisse, die Konflikte, in die sie gerät u. s. f. in konkreter Darstellung zeigen, und es wird auch hier wiederum die Deutlichkeit der Gruppierungen und Nuancierung der einzelnen Fälle sein, von welcher die Bestimmtheit des betreffenden Begriffes hauptsächlich abhängt. Noch unvollendeter als auf dem historischen und ethischen Gebiete bleibt die Begriffsbildung notwendig auf dem ästhetischen und religiösen: deshalb bleibt hier die Hauptaufgabe, einerseits das Schöne zu exemplifizieren, die Anschauung sich vertiefen zu lassen in einzelne Kunstwerke und diese zu ihrer vollen gemütlichen Wirkung zu bringen, andererseits die religiösen Gefühle zu beleben und mit den allmählich zu entwickelnden menschlichen Hauptinteressen in möglichst vielseitige Verbindung zu setzen.

Wie die Ausbildung der abstrakten Vorstellungen auf der richtigen Gruppierung des erfahrungsmäßigen Stoffes beruht, so beruhen wiederum alle Fortschritte in Erweiterung und Vertiefung der Einsicht auf der Deutlichkeit, Reinheit und Geläufigkeit derjenigen Abstraktionen, welche die nächsten Anknüpfungspunkte des weiteren Unterrichtes zu bilden haben. In Rücksicht derselben wird man sich deshalb sorgfältig vor Übereilung und Oberflächlichkeit hüten müssen. Es genügt bei ihnen nicht, nur einige konkrete Beispiele darzulegen, aus denen die abstrakte Vorstellung hervorgehen soll, weil sonst der Umfang derselben nur teilweise durchmessen und dadurch noch nicht die Absonderung des Allgemeinen von dem Einzelnen in der nöti-

gen Reinheit durchgeführt wird, so daß die Bestimmungen des einen mit denen des anderen alsdann wieder unbewußterweise zusammenlaufen und sich mit ihnen vermischen. Der Umfang des Mannigfaltigen, das unter der abstrakten Vorstellung enthalten ist, muß aber nicht allein mit Vollständigkeit dargelegt werden, er muß auch reproduzierbar bleiben, wenn die Deutlichkeit derselben nicht leiden und ihre Anwendbarkeit im einzelnen Falle nicht unbestimmt werden soll. Nur wenn die Beziehungen des Abstrakten auf das ihm untergeordnete Konkrete sich nicht verwischen, kann jenem die Fülle und Lebendigkeit der empirischen Grundlage erhalten werden, welche vor vagem und oberflächlichem Räsonnement, vor einem Herumschweifen in leeren Abstraktionen bewahrt. Wo diese Grundlage verloren geht, da wird die intellektuelle Bildung gewöhnlich zur Feindin der Gemütsbildung, weil alles einzelne — und nur in ein solches vermag sich das Gemütsleben, wenn nicht ausschließlich, doch vorzugsweise hineinzulegen — ihr dann gegen das Allgemeine gehalten in seiner Vergänglichkeit als ein Zufälliges, Unwesentliches und Wertloses erscheint. Daher wird man sich nicht damit begnügen dürfen, daß der Schüler Abstraktes auf abstrakte Weise zu definieren verstehe, sondern es wird vielmehr darauf hinzuwirken sein, daß er es im einzelnen Falle mit Sicherheit wiederzufinden wisse und den Reichtum, die Verwickelungen und Eigentümlichkeiten der besonderen Ausprägungen kenne, in denen es sich darstellt. Ein öfteres Zurückgehen auf diese empirische Grundlage ist schon deshalb nötig, weil das strenge Festhalten abstrakter Vorstellungen dem Kinde nicht auf einmal gelingt. Wie sich die anschaulichen Bilder äußerer Gegenstände nach kurzer Zeit wieder in der Erinnerung verziehen und matter werden, so verdunkeln und verunreinigen sich auch die abstrakten Vorstellungen wieder durch unrichtige Beziehungen und ungehörige Nebenvorstellungen, die sich ihnen beimischen, wenn nicht dafür Sorge getragen wird, dies zu verhüten. Ist z. B. dem Schüler auch hinreichend deutlich geworden, daß die Größe eines Winkels unabhängig ist von der Länge seiner Schenkel, daß eine trigonometrische Funktion keine Linie ist u. dergl., so kehrt doch die ent-

gegengesetzte verkehrte Vorstellung, wenn sie einmal entstanden ist, leicht wieder zurück und muß wiederholt beseitigt werden, damit nicht im weiteren Fortschritt des geometrischen Unterrichtes Undeutlichkeit und Verwirrung eintrete. Jede neue Verbindung oder Absonderung der Vorstellungen erfordert Zeit, um gehörig befestigt und geläufig zu werden, und gerade die Zeit belohnt sich am besten, die man darauf verwendet, durch wiederholte Einübung die Abstraktionen zu verdeutlichen und rein zu erhalten, auf welche der Unterricht fortzubauen hat, so sehr dadurch auch die Schnelligkeit des Fortschrittes im Lernen anfangs gehindert zu werden scheint; denn es entsteht durch diese Sorgfalt eine Gewöhnung an Schärfe und Klarheit der Auffassung, die man nur so weit zu pflegen braucht, bis sie dem Schüler zum eigenen Bedürfnis geworden ist, um ihm einen fortdauernden Antrieb zur weiteren Entwickelung und Abklärung seiner Gedanken zu geben, so daß er in seinem Wissen nicht eher Befriedigung findet, als bis er es zu dem Grade des inneren Zusammenhanges durchgearbeitet hat, welcher ihm von seinem Standpunkte aus und innerhalb seines Gesichtskreises jedesmal möglich ist.

§. 22.

Die Abstraktionen sind das erste und wesentlichste Produkt der Verarbeitung der Thatsachen. Sie bringen das anfangs zerstreute Mannigfaltige unter einheitliche Gesichtspunkte und bilden dadurch den Übergang von der Auffassung des Thatsächlichen als solchen zur Bildung der Einsicht; denn der innere Zusammenhang der Thatsachen nach Ursache und Wirkung oder nach Grund und Folge kann nur durch Schlüsse verstanden werden, die ohne abstrakte Vorstellungen unmöglich sind. Diese letzteren bringen erst in die Auffassung des empirisch Gegebenen eine geordnete Gliederung und typische Regelmäßigkeit, mag dieses nun der äußeren sinnlichen oder der inneren geistigen Welt angehören. Dadurch kommt der Unterschied von willkürlichen, äußeren, zufälligen und von unwillkürlichen,

inneren, notwendigen Verbindungen zum Bewußtsein, die unsere Vorstellungen eingehen, der Unterschied zwischen den Verbindungen, welche, dem Vorstellungsinhalte selbst unwesentlich, sich im Spiele der Phantasie beliebig knüpfen und lösen lassen, und denjenigen, welche, durch diesen Inhalt selbst bedingt, sich als fest und unveränderlich ankündigen. Diesen Unterschied nicht allein fühlbar, sondern hinreichend deutlich zu machen, ist die Grundbedingung für alle Bildung der Einsicht, da diese selbst immer nur so weit reicht als die notwendigen Gedankenverbindungen und ihre bestimmte Abgrenzung von den willkürlichen und zufälligen. Der Unterricht, welcher denken lehren soll, hat es ausschließlich der letzteren nur mit den ersteren zu thun; denn das Denken unterscheidet sich vom blos associierenden Vorstellen allein dadurch, daß der Fortschritt von einem zum anderen und die Verknüpfung des einen mit dem anderen ein bewußter und durch die innere Notwendigkeit des Gedachten gesicherter ist. Wir nennen ein Denken wahr oder objektiv, wenn es sich durchgängig dieser Notwendigkeit fügt, die von den einzelnen Zuständen, den Stimmungen, Gefühlen, Neigungen und individuellen Eigentümlichkeiten des denkenden Subjektes unabhängig ist, und das Subjekt ist um so höher intellektuell gebildet, je vollständiger es diese Bedingung zu erfüllen vermag. Zu dieser Freiheit des Denkens von den eigenen individuellen Besonderheiten, welche sich als eine wesentliche Bedingung der sittlichen Freiheit gezeigt hat, soll der Schüler durch den Unterricht mehr und mehr hingeführt werden. Die gegenwärtig uns vorliegende Aufgabe ist es, den ebensten und sichersten Weg zu diesem Ziele aufzusuchen.

Die allgemeine Nötigung zu gewissen Gedankenverbindungen und Gedankenfortschritten in Urteilen und Schlüssen, welche das Wahre vom Falschen unterscheidbar macht, beruht auf einem doppelten Grunde, einem inneren logischen und einem äußeren physikalischen. Daraus geht der Unterschied der Wissenschaften nach der Methode in spekulative und empirische hervor, welcher jedoch nur so verstanden werden darf, daß in den ersteren das synthetisch combinierende und streng räsonnierende, in den letzteren das analytisch

beobachtende und induktorische Verfahren das Übergewicht hat; denn nur von einem solchen Übergewichte kann die Rede sein, weil streng genommen alle Wissenschaften gemischte sind, so daß es nur darauf ankommen kann, innerhalb einer jeden die empirischen Elemente richtig herauszuheben und zu deren spekulativer Bearbeitung ins rechte Verhältnis zu setzen.

Soll nun der Unterricht die Notwendigkeit der Gedankenverbindungen, in denen er fortschreitet, gehörig fühlbar machen und dem Schüler allmählich zu immer klarerem Bewußtsein bringen, so wird dieser vor allem wohl unterscheiden lernen müssen, mit welcher Art der Notwendigkeit er es im einzelnen Falle zu thun habe, ob mit einer begrifflichen, die ihn von bestimmten Axiomen oder Hypothesen zu Folgesätzen forttreibt, wie z. B. in der Mathematik, oder mit einer auf Erfahrung beruhenden, die ihn durch eine Reihe von Thatsachen hindurch fortleitet zu deren Ursachen, wie in der Geschichte und den empirischen Naturwissenschaften: er muß durch eigene Übung die verschiedenen Verfahrungsweisen (Methoden) und wesentlichsten Operationen kennen und handhaben lernen, welche zur Bildung der Einsicht erfordert werden, nämlich auf der einen Seite Begriffe bilden und aus deren Kombination allgemeine Urteile und Schlüsse ableiten (Synthesis), auf der anderen beobachten und aus der Vergleichung und Diskussion des Beobachteten den Kausalzusammenhang der Thatsachen deduzieren (Analysis). Sind hiermit zwar die allgemeinsten und durchgreifendsten Unterschiede der Unterrichtsmethoden bezeichnet, so würde doch eine weitere Erörterung über dieselben an dieser Stelle eine zu abstrakte Haltung annehmen müssen, als daß sie zweckmäßig ausfallen könnte. Würde es auch gelingen, trotz der Verschiedenheiten und Schwankungen der Ansichten über das Wesen des analytischen und des synthetischen Verfahrens und trotz der noch ungelösten logischen Schwierigkeiten, die diesen Punkt treffen, wenigstens die Mißverständnisse glücklich zu vermeiden, welche gewöhnlich entstehen, wo von der Methode des Unterrichtes im allgemeinen die Rede ist, so würde doch eine allgemeine Untersuchung über diese schon deshalb unfruchtbar bleiben müssen, weil

sowohl die Analysis als die Synthesis wesentlich verschiedene Behandlungsweisen des wissenschaftlichen Materials bezeichnen, je nach der verschiedenen Natur des letzteren selbst. Da sich nämlich die Methoden nur nach der Natur der Probleme richten und erst aus dieser hervorgehen, so ist z. B. die chemische Analyse ein wesentlich anderes Verfahren als die grammatische oder historische, die mathematische Synthese ein wesentlich anderes Verfahren als die naturwissenschaftliche, ja es gilt dasselbe, obwohl in geringerer Strenge, schon für jeden einzelnen Zweig dieser Wissenschaften.

Erscheint es aus diesem Grunde als ratsam, die Frage nach der Methode des Unterrichtes bis dahin zu verschieben, wo die Behandlungsweise der einzelnen Lehrgegenstände in Betrachtung zu ziehen ist, so läßt sich doch aus dem Vorstehenden schon hier mit Sicherheit folgern, daß es theoretisch in hohem Grade einseitig und darum praktisch schädlich sei, wenn man den Versuch machen wollte, dasselbe methodische Verfahren auf alle Lehrgegenstände anzuwenden — ein Versuch, der aus dem vorhin angegebenen Grunde weder in der wissenschaftlichen Untersuchung noch im Unterrichte statthaft, ja streng genommen nicht einmal möglich wäre; denn wie z. B. die in den Naturwissenschaften notwendige Induktion in der Geometrie nur wenig brauchbar ist, so zeigt sich nicht minder das streng räsonnierende Folgern des mathematischen Beweises, das keine unmotivierte Ausnahme gestattet, großenteils als unanwendbar auf dem Gebiete der Sprache, wo es sich zurückweisen lassen muß durch das bekannte Wort: usus est tyrannus. Daher war J a c o t o t s „Universalunterricht" ein Mißgriff, dessen schlimme praktische Folgen, wie so oft in der Pädagogik, durch den Eifer seines Urhebers zwar teils verdeckt, teils gemildert, nicht aber beseitigt werden konnten. Für den Schüler selbst würde es kein Vorteil, sondern ein entschiedener Nachteil sein, wenn er wirklich alle selbst noch so verschiedenartigen Gegenstände nur nach einer und derselben Methode auffassen und behandeln lernte. Gerade die Kenntnis vieler Methoden und die Gewandtheit in ihrer Handhabung ist es, welcher die intellektuelle Bildung zuzustreben, durch welche sie sich zu bewähren hat.

Legen wir nach dieser Bemerkung für jetzt die Frage nach der Methode des Unterrichtes im allgemeinen beiseite, da es eine allgemeine Methode nicht giebt, so stellt sich die Aufgabe, welche an dieser Stelle zu lösen ist, jetzt so, daß wir die allgemeinen Erfordernisse zu untersuchen haben, denen der Unterricht genügen muß, wenn er die Einsicht bilden, den Schüler lehren soll, der Notwendigkeit des Gedankeninhaltes als solchen in seinem Denken zu folgen.

Eigene Einsicht bildet sich nur durch eigene Thätigkeit: es genügt daher nicht, daß der Lehrer dem Schüler die einzelnen Schritte blos vormacht, von ihm nachmachen und einüben läßt, die geschehen müssen, um zu dem inneren Zusammenhange der Begriffe oder der Thatsachen vorzudringen, um welchen es sich handelt, sondern dieser muß die sämtlichen dazu erforderlichen Schritte unter Anleitung des Lehrers nicht allein selbst, sondern auch so thun, daß er sich nach und nach durch das Bewußtsein des Grundes, aus welchem er sie thut, die Kraft erwirbt, sie allein zu machen und weiter fortzusetzen.

Auf dieser Selbstthätigkeit des Schülers beruht der hohe sittliche Einfluß, den der Unterricht als solcher*) zu gewinnen vermag: das Kind lernt an ihm arbeiten und sich anstrengen, seine Thätigkeiten werden geregelt und zur Ordnung und Stetigkeit in ihrer Aufeinanderfolge gewöhnt, seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen wächst mehr und mehr und mit ihr die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken überhaupt [1]). Dabei ist namentlich die Gewöhnung an

*) „Der Unterricht als solcher," denn was man auch von „erziehendem Unterrichte" sagen mag, es beruht zum großen Teile die ethische Wirkung des Unterrichtes weder auf dem Lehrstoffe noch auf der Methode, sondern auf der Persönlichkeit des Lehrers — ein wichtiger Punkt für die angewandte Pädagogik, den ich ausführlicher besprochen habe in der Allg. Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur Jahrg. 1851. Aug. [Unten: Kleinere päd. Schriften Nr. II. Reform des Unterrichtes.]

[1]) Der Methode des Unterrichtes wird in England hauptsächlich ein moralischer Wert beigelegt. „Beschränkung auf weniges, Konzentration, Ausdauer

eine bestimmte Art der Verteilung von Arbeit und Erholung, ohne welche zusammenhängender Unterricht nicht sein kann, von den ausgedehntesten Folgen über das ganze spätere Leben. Jede angestrengtere Thätigkeit nämlich erfordert nicht minder aus psychologischen als aus physiologischen Gründen gewisse Ruhepunkte, deren Ausfüllung und deren Verhältnis zur Dauer und Intensität der vorausgegangenen Arbeit großenteils auf Gewöhnung und Übung beruht, — wobei man nur nicht vergessen darf, daß es weder zweckmäßig noch auch nur thunlich sein würde, in diesen Dingen ohne Rücksicht auf somatische und psychische Eigentümlichkeiten Alle vollkommen gleich zu gewöhnen. Kann der Lehrer die rechte rhythmische Verteilung von Anstrengung und Ruhe dem Einzelnen zwar nicht vorschreiben, so kann und soll er doch dahin wirken, daß eine solche sich gewohnheitsmäßig bei einem jeden festsetze, und zwar in der Art, daß die Arbeitskraft weder zu hoch gespannt, noch durch zu geringe Ansprüche verweichlicht werde. Auf eine solche Gewöhnung vermag der Unterricht nächst der Hausordnung am kräftigsten und sichersten hinzuwirken durch das Maß und die Einteilung, die er innehält; wie wichtig sie in sittlicher Rücksicht sei, da die Lebensordnung, an die später der Erwachsene sich bindet und die größere oder geringere Strenge, mit der er dies thut, wesentlich mit von ihr abhängt, liegt zu sehr am Tage, als daß es einer weiteren Ausführung bedürfte.

Die wesentlichen Erfordernisse, welche der Unterricht zu befriedigen hat, lassen sich aus dem vorhin aufgestellten Gesichtspunkte dahin zusammenfassen, daß er den Schüler anleiten soll, von einem Gedanken zum anderen selbst so fortzuschreiten, wie es das immer tiefere Eindringen in den inneren Zusammenhang der Begriffe oder der Erscheinungen erfordert, welcher durch die Natur des betreffenden Gegenstandes dem menschlichen Denken allgemein notwendig gemacht

---

bis zur völligen Aneignung, Nötigung zur Beharrlichkeit bei ermüdenden und schwierigen Aufgaben, alles dies zielt auf die Charakterbildung ab." Wiese, Briefe über englische Erziehung 1852, p. 88 [2. Auflage 1879]. H. E.

ist, oder — da diese Aufgabe die der menschlichen Wissenschaft überhaupt ist — wie es die allmähliche Herstellung desjenigen Zusammenhanges der eigenen Gedanken erfordert, welcher sich der bisherigen wissenschaftlichen Bearbeitung des Gegenstandes als nothwendig ergeben hat. Suchen wir uns diese allgemeine Forderung zu verdeutlichen durch die Folgerungen, welche sich aus ihr ableiten lassen.

Der Unterricht soll anleiten zu notwendigen Fortschreitungen des Denkens. Dies setzt voraus, daß jeder Schritt, den er thut oder thun läßt, gehörig vorbereitet sei, so daß er sich an dasjenige, was im Schüler bereits vorgebildet ist, auf das Genaueste anschließe, aus demselben hervorwachse; denn nur in diesem Falle wird dem Lernenden selbst die Notwendigkeit des Fortschrittes überhaupt und der besonderen Art desselben hinreichend fühlbar. Im einzelnen bedeutet dies, daß der Unterricht keinen ausgedehnteren, besser gegliederten und zusammenhängenden Erfahrungskreis beim Schüler voraussetze, als er wirklich besitzt, und sich namentlich nicht durch den Gebrauch der Wörter über die Klarheit und Präzision in der Auffassung der Sache täuschen lasse; daß er die Kenntnis der Thatsachen in der gehörigen Bestimmtheit, Ordnung und Übersichtlichkeit erst herbeischaffe oder wieder auffrische, bevor er neue Folgerungen aus ihnen zieht; daß er die erforderlichen, abstrakten Vorstellungen sorgfältig ausbilde und rein erhalte, um ihrer vollkommen sicher zu sein, wenn sie zur Anwendung gebracht und zu zusammenhängendem Räsonnement verwendet werden sollen; daß der Fortgang kontinuierlich, ohne Lücke oder Sprung und in dem Zeitmaße geschehe, das der Lernende braucht, um sich in die dargebotenen Einzelheiten gehörig zu vertiefen, sie dann zu überschauen, um sie zu kombinieren und zu den beabsichtigten Folgerungen zu verarbeiten (Wechsel von Vertiefung und Besinnung bei Herbart, Allg. Päd. p. 119 ff., 170 ff. [Päd. Schr. I. S. 383. 405.] Vgl. Strümpell, die Pädagogik der Philos. Kant, Fichte, Herbart §. 123 ff.).

Weiß der Unterricht diesen Ansprüchen zu genügen, so trägt es wenig aus, ob die Lehrform, deren er sich bedient, die dogmatisch

dozierende, oder die heuristisch entwickelnde ist, denn keine von beiden hat im allgemeinen einen wesentlichen Vorzug vor der anderen. Versteht es die erstere, sich der jedesmaligen Beschaffenheit insbesondere des Klarheitsgrades zu versichern, den der Vorstellungskreis des Schülers besitzt, auf welchem sie fortbauen will, so daß sie die zu diesem Zwecke nötigen Anknüpfungspunkte und Verbindungsglieder richtig zu treffen im stande ist, so vermag sie dadurch den Schüler vor blindem Nachmachen und bloßem Einlernen des Vorgemachten zu bewahren und ihn zu selbstthätiger Verarbeitung seiner Gedanken zu nötigen. Versteht es ihrerseits die andere, ihn dahin zu bringen, daß ihm aus seinem eigenen Vorstellungskreise eine Reihe auseinander sich erzeugender Fragen und Antworten aufsteigen, ohne daß weder die einen von außen durch den Lehrer ihm zugeworfen, noch die anderen ihm versteckter Weise mitgegeben werden, oder als blos zufällig sich darbietende, willkommene Auskunftsmittel in der Verlegenheit der Frage ihm entgegenkommen, so erreicht sie auf ebenso zweckmäßige Weise die Kräftigung der Fähigkeit zu eigener innerer Arbeit. Das Angedeutete reicht hin, um auf die großen Schwierigkeiten aufmerksam zu machen, die zu überwinden sind, wenn eine von beiden Lehrformen so gebraucht werden soll, daß sie den Anforderungen des Unterrichtes genüge. Wenigstens einige derselben lassen sich dadurch beseitigen oder doch erleichtern, daß beide in Verbindung zur Anwendung gebracht werden. Fragen nämlich sind das wesentlichste Mittel, um sich des Standpunktes zu versichern, auf welchem der Schüler steht. Sie erleichtern das Auffinden der Lücken und Unklarheiten, die in dem betreffenden Vorstellungskreise des Schülers geblieben sind und geben dadurch dem Lehrer außer der Kontrolle des Grades, in welchem der angeeignete Stoff beherrscht und frei gehandhabt wird, auch die nötigen Anknüpfungspunkte an die Hand, welche von der Fortsetzung des Unterrichtes benutzt werden müssen. Außerdem zeigen sich Fragen hauptsächlich da brauchbar, wo es darauf ankommt, aus Bekanntem leichtere Forderungen zu ziehen, nämlich solche, die entweder aus wenigen, einfachen Schlüssen bestehen, oder sich nach Analogie derer

machen lassen, die dem Schüler bereits geläufig sind. Wo es dagegen darauf ankommt, diesen in ein ganz neues Gebiet des Wissens erst einzuführen, dessen Grundbegriffe und eigentümliche Behandlungsweise ihn noch fremdartig ansprechen, da ist mit dem frageweisen Verfahren wenig oder nur mit bedeutendem Zeitverlust ohne verhältnißmäßigen Gewinn etwas auszurichten.

Demnach wird die heuristische Lehrform im Elementarunterrichte verhältnißmäßig wenig zur Anwendung kommen können, da dieser für die Grundlagen des menschlichen Wissens und Könnens zu sorgen hat, bei deren Aneignung es mehr auf die Festigkeit und wohlgeordnete Gliederung thatsächlicher Kenntnisse und den sicheren freien Gebrauch gewisser Fertigkeiten als auf eigentlich wissenschaftliche Verarbeitung des Stoffes ankommt, weshalb (wie schon früher bemerkt, vgl. §. 9) die fragende Lehrweise der Natur der Sache nach hier zurücktritt und hauptsächlich nur der Kontrolle und Einübung dienstbar wird. Dagegen nimmt sie eine selbständigere Stelle im höheren Unterricht ein, und zwar um so mehr, je strenger systematisch einerseits der Gegenstand selbst entwickelbar ist und je mehr andererseits die Fähigkeit des Schülers wächst, aus dem Schatze des Erworbenen sich selbst neue Aufgaben zu formieren und mit eigenen Mitteln zu lösen, wenn auch namentlich anfangs nicht ohne andeutende Hinweisung des Lehrers auf die Wege, welche er dabei einzuschlagen hat. Ein Übergewicht wird jedoch der heuristischen Lehrweise über die dogmatische auch auf diesen höheren Stufen nicht wohl allgemein zugesprochen werden dürfen, weil die Kraft des eigenen Denkens immer erst dadurch erstarkt, daß es einem fremden Gedankengange folgt, ihn durcharbeitet und auf seine Weise sich aneignet. Wohl giebt es Kinder, denen nur dasjenige gehörig deutlich wird, was ihnen gelungen ist, auf ihre eigentümliche Weise zu fassen, unter ihre eigentümlichen Gesichtspunkte zu bringen und in ihren Formen darzustellen, aber solcher heuristischen, produktiven Köpfe sind wenige. Dagegen giebt es auch Lehrer — und derer sind nicht wenige — welche schon dann heuristisch zu verfahren glauben, wenn sie den Schüler zu den einzelnen Schritten nötigen,

die er successiv zu machen hat, während sie ihm von dem Zusammenhang derselben und von dem, was nötigt, sie gerade in der Art und Ordnung zu vollziehen, in welcher sie geschehen sind, keine Ahnung geben. Beides macht die Heuristik zu einer mißlichen Sache.

Die Forderung, daß der Unterricht nicht blos das Vorgemachte nachmachen und einüben lassen, sondern den Schüler anleiten solle, alle einzelnen Schritte selbst zu thun, scheint auf den ersten Blick der heuristischen Lehrform vor der dogmatischen einen wesentlichen Vorzug zuzusprechen. Man überzeugt sich jedoch vom Gegenteile, sobald man nur unter der letzteren ein solches Verfahren versteht, durch welches das neue dem Schüler jedesmal genau gerade an dem Punkte dargeboten wird, an welchem der wohl vorbereitete Fortschritt ihm selbst als Bedürfnis sich fühlbar macht, das aus eigenen Mitteln zu befriedigen er sich außer stande findet. Dieses Neue wirkt alsdann ganz ähnlich, als wenn es auf heuristischem Wege von ihm selbst gefunden wäre, da es die Klarheit und feste Ordnung der Vorstellungen erhöht, aus denen es hervorgeht und die Sicherheit und Übersichtlichkeit der Gedankenverbindungen vermehrt, die vorher zerstreut auseinander lagen oder sich schwankend zeigten. Besorgt dabei die Heuristik nur das Geschäft, die Punkte selbst gehörig auszumitteln, an denen das Neue aufzutreten hat und dieses Auftreten selbst hinreichend vorzubereiten, so genügt sie dem wichtigen Dienste, der ihr obliegt und den sie allein besser zu leisten im stande ist als irgend ein anderes Verfahren.

Läßt sich die heuristische Lehrweise auf den höheren Stufen des Unterrichtes mit steigendem Erfolge anwenden, so gilt doch dasselbe nicht minder von der dogmatischen; denn je weiter der Schüler herangebildet wird, desto mehr wächst mit der Kraft der Selbstbeherrschung des Gedankenlaufes durch willkürliche Aufmerksamkeit auch die Fähigkeit, einem zusammenhängenden Vortrag ohne Unterbrechung zu folgen. Da aber erst ein solcher eine annähernd wissenschaftliche Form annehmen und dadurch den Schüler zu der durch die Natur des Gegenstandes selbst gegebenen begrifflichen Verarbeitung desselben

hinführen kann — denn der Weg der Erfindung führt nicht leicht unmittelbar auf die streng wissenschaftliche Ordnung und Darstellung der Lehrsätze —, so wird die dogmatische Lehrweise um so mehr vorherrschen müssen, je mehr sich der Unterricht seinem Abschlusse nähert. Darf man den Unterschied des elementaren Unterrichtes vom höheren auch nicht darein setzen, daß jener den Gegenstand ganz der Fassungskraft des Schülers, dieser umgekehrt die letztere der Entwickelung des Gegenstandes selbst unterordne — denn jeder Unterricht ist schlecht, der nicht die Behandlung des Stoffes ganz und gar nach der Fassungskraft des Schülers einrichtet —, so liegt doch darin das Richtige, daß die Fähigkeit des Lernenden, je weiter entwickelt, um so mehr dem Unterrichte gestattet, den notwendigen inneren Zusammenhang der Sache selbst in wissenschaftlicher Ordnung auftreten zu lassen. So viel bessere Früchte nun auch die Heuristik auf den höheren und höchsten Stufen des Unterrichtes zu tragen vermag als auf den niederen, so verbietet doch ferner gerade die zur Selbständigkeit immer mehr heranwachsende intellektuelle und moralische Kraft des Zöglings, die zur Entfaltung ihrer Eigentümlichkeit eines immer freieren Spielraumes bedarf, sie auf diesen Stufen ins Übergewicht treten zu lassen, damit nicht ein zu großes Bedürfnis nach fremder Führung entstehe. Zwar scheint diese Gefahr gerade durch die Anwendung des heuristischen Lehrverfahrens am sichersten vermieden zu werden, aber leider stellt sich in der Praxis die Sache meistens umgekehrt, weil nämlich der Lehrer den Schüler seine eigenen Wege führt, anstatt ihm diejenigen zu bahnen, die er selbst von seinem Standpunkte aus einzuschlagen am meisten befähigt und geneigt wäre. Heuristik im eigentlichen Sinne erfordert ein so genaues Eingehen auf alle Eigentümlichkeiten des Vorstellungskreises und der Denkweise des Schülers, daß nur sehr wenige Lehrer ihr gewachsen sein können. Soll daher der Schüler unbeengt durch den Lehrer, einen Gegenstand selbständig durcharbeiten lernen, so wird es ratsam sein, der heuristischen Geschicklichkeit, die so leicht zu einem bloßen Gängelbande wird, nicht zu unbedingt zu vertrauen.

Man hat oft als Kennzeichen des intellektuell bildenden Unterrichtes die Naturgemäßheit desselben aufgestellt — ein Ausdruck, bei dem sich sehr Verschiedenes denken läßt, der darum von zweifelhaftem Werthe ist (eben so wie wenn man das sittlich Gute oder die Gesundheit als das Naturgemäße, das Böse oder den Schmerz aber als das Naturwidrige bezeichnet) und sehr verschiedene Deutungen erfahren hat. Neuerdings hat man ihm sogar den Sinn beigelegt, als solle der Unterricht immer den Weg befolgen, „den der Gegenstand desselben beschrieb, indem er die menschliche Erkenntnis allmählich bereicherte" *), was voraussetzen würde, daß dieser Weg immer der ebenste und beste gewesen wäre und daß sich die Entwickelungsgeschichte des gesamten Menschengeschlechtes durch eine ebenso kontinuierliche Stufenreihe von Fortschritten nach ihrem Ziele hinbewegte, wie dies für den Einzelnen durch Vermittelung des Lehrers wünschenswerth ist. Beides zeigt sich einer unbefangenen Auffassung der Geschichte als irrig. Jene Deutung der „Naturgemäßheit" aber als richtig vorausgesetzt, würde folgen, daß z. B. kein Schüler von der Einrichtung des Weltgebäudes früher etwas erführe, als bis er höhere Mathematik verstünde, ja ohne Zweifel würde seine ganze Entwickelung der des Menschengeschlechtes in ihrem Verlaufe dann am ähnlichsten werden, wenn überhaupt kein Lehrer und Erzieher in sie eingriffe, sondern sie ganz und gar sich selbst

*) Ein Irrtum, welcher jetzt sehr verbreitet, von Pestalozzi zu kommen scheint. Dieser sagt (Bericht an die Eltern und an das Publ. v. 1807): „Das Kind (das nach meiner Methode erzogen wird) wird auf den Weg gestellt, den der Erfinder seiner Wissenschaft selbst nahm und nehmen mußte. Es wird ihm der Faden ihrer Erweiterung und die Stufenfolge der Ausbildung, welche das Menschengeschlecht in ihr durchlaufen hat, in die Hand gegeben ...". Um wenigstens ein Beispiel des Mißbrauches anzugeben, der so vielfach mit dem Principe der „Naturgemäßheit" getrieben wird, führe ich Curtman an (die Schule und das Leben p. 157): „ich habe das Lob der Rute bekannt, weil ich leichte körperliche Züchtigungen für die naturgemäßesten Äußerungen des sittlichen Unwillens der Erwachsenen gegen Kinder halte". Gewiß ein schlechter pädagogischer Grund.

überließe. Rousseaus Emil, der erst schreiben und lesen lernt, wenn er erwachsen ist, giebt hierzu ein obwohl nur erst annäherungsweise richtiges Beispiel.

Die Forderung, daß der Unterricht naturgemäß sein solle, darf vielmehr nur so verstanden werden, daß er auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle an das im Schüler Vorgebildete sich innigst anschließe und von hier aus mit Stetigkeit ihn zu den notwendigen Schritten fortleite, die sein eigenes Denken thun muß, um des wissenschaftlichen Verständnisses der Sache und der Methoden ihrer Bearbeitung auf dem kürzesten Wege mehr und mehr mächtig zu werden. Naturgemäß kann man einen solchen Unterricht nennen, insofern die Natur überall die kürzesten Wege wählt, insofern sie in der Bildung ihrer Produkte überall mit Notwendigkeit verfährt und mit Stetigkeit fortschreitet, oder insofern die Naturgesetze des menschlichen Geisteslebens alles Neue immer nur aus dem Vorgebildeten herauswachsen lassen. Ist der Unterricht in diesem Sinne naturgemäß, so genügt er allerdings den Forderungen, die an ihn zu stellen sind, aber es leuchtet auch ein, daß mit diesem Anspruche nichts Neues zu den Erfordernissen hinzukommt, die wir oben als diejenigen bezeichnet haben, welche er zu befriedigen hat.

Aus dem genauen Anschließen an das Vorgebildete und der Stetigkeit des notwendigen Fortschreitens in der Gedankenbildung geht die Klarheit des Unterrichtes hervor. Sie beruht ganz auf der Art und Weise, wie das bereits Angeeignete benutzt wird, um das Neue aus ihm zu entwickeln und hängt großenteils von dem besonderen Standpunkte und der Individualität des Schülers selbst ab. Denn so vollständig der Unterricht an sich auch die an ihn zu stellenden Forderungen befriedigen möchte, so kann er doch nie vermeiden, daß er dem Einen höhere, dem Anderen nur geringere Klarheit bringt, schon weil es unmöglich ist, bei Allen eine absolut gleichmäßig gespannte Aufmerksamkeit zu erhalten und ein gleiches Maß der Beweglichkeit der Gedanken und der Leichtigkeit ihrer Verbindung herzustellen. Deshalb paßt streng genommen jeder erteilte Unterricht nur für einen Schüler vollkommen und auch für

diesen nur auf einer bestimmten Stufe: darum ist der Privatunterricht, der sich genauer an den jedesmaligen Standpunkt desselben anzuschmiegen und tiefer auf seine Eigentümlichkeit einzugehen vermag, im allgemeinen dem Schulunterrichte vorzuziehen. Der letztere wird sich mit der Bemühung begnügen müssen, das mittlere Maß der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler herauszufinden und sich durchgängig weder über noch unter das Niveau dieses Maßes zu stellen. Den darunter stehenden Schülern muß er dann hauptsächlich durch die darüber stehenden aufzuhelfen suchen, in der Weise nämlich, daß diese teils das mitgeteilte Neue selbstthätig reproduzieren, damit jene es sich zugleich mit aneignen (wechselseitiger Unterricht), teils durch Folgerungen aus demselben Aufgaben lösen, die zu freier Kombination und weiterer Verwendung des Erworbenen nötigen, dadurch Gelegenheit geben, dasselbe für die niedriger Stehenden von verschiedenen Seiten und Gesichtspunkten zu beleuchten und die mannigfaltigen Verbindungen, die es einzugehen hat, ihnen geläufig zu machen. Auf diese Weise kann es gelingen, trotz der individuellen Verschiedenheiten der Einzelnen, die Klarheit des Unterrichtes für Alle zu erhalten und durch sie die volle geistige Thätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen.

Die Forderung der Klarheit des Unterrichtes bezieht sich teils auf das Einzelne, das er darbietet, teils auf das Ganze und dessen Zusammenhang. Namentlich für jenes ist es von Wichtigkeit, daß die Darstellung weder an zu großer Kürze leide, noch an unförmlicher Breite. Beide erzeugen Langweile, obwohl aus verschiedenen Ursachen, und hindern die Klarheit der Auffassung. Es giebt für jede Einzelheit an jeder Stelle nicht allein ein ganz bestimmtes Maß der Auseinandersetzung, das weder nach oben noch nach unten überschritten werden darf, wenn der Unterricht die rechte Wirkung nicht verfehlen soll, sondern auch bestimmte Gesichtspunkte und manchmal sogar bestimmte Ausdrucksweisen, mit Hülfe deren allein die Sache in ein so helles Licht gesetzt werden kann, als ihr zu wünschen ist. Gerade diese im Unterrichte zu treffen, ist um so

schwieriger, als sie keineswegs für jeden Standpunkt des Schülers dieselben sind, sondern mit diesem wechseln. Was anfangs ausführlich behandelt, bis in seine einzelnen Besonderheiten verfolgt und mit mannigfaltigen Beispielen versehen sein will, dafür genügt später oft eine kurze Hinweisung oder bloße Andeutung; dagegen müssen auch umgekehrt zu Anfang oft Schwierigkeiten und Verwickelungen ganz unberührt und dem Auge des Schülers entzogen bleiben, deren Hervorhebung und Lösung im höheren Unterrichte gerade das Mittel wird in ein umfassenderes und tieferes Verständnis des Gegenstandes einzuführen. Vermag abstrakte Fassung der Sache oft allein den wissenschaftlichen Ansprüchen an Schärfe und Deutlichkeit zu genügen, so stürzt sie dagegen den Schüler in vielen Fällen nur in Dunkelheit und Verwirrung; auch wird sie dem einen leichter als dem anderen, der eine bedarf Erläuterungen durch Beispiele oder Bilder und knüpft immer nur das Abstrakte an das Einzelne, der andere orientiert sich leichter durch Analogieen und findet die Auffassung erschwert und getrübt durch die Mannigfaltigkeit des Einzelnen, die, vom Abstrakten umfaßt, ihm immer wieder zu entschwinden droht.

Poetischer oder rhetorischer Schwung der Rede gefährdet die logische Deutlichkeit und kann deshalb im Unterrichte, insofern er den Zweck hat, die Einsicht zu bilden, nur schädlich wirken. Anders verhält es sich damit, wo es sich darum handelt, Interesse zu wecken und das Gemüt zu erwärmen. Die Unterrichtsgegenstände, bei denen dies vorzüglich wichtig ist, sind diejenigen, welche im vorhergehenden Abschnitte ihre Stelle gefunden haben; bei denen dagegen, die überwiegend der Bildung der Intelligenz zu dienen bestimmt sind, kommt das Interesse immer erst durch das tiefere Eindringen in den Gegenstand selbst und in demselben Maße, in welchem dieses fortschreitet. Wie sich der Lehrer in Rücksicht der gemütsbildenden Gegenstände davor zu hüten hat, seinen Unterricht durch leere Deklamation, durch überflüssige, unverständliche Worte fruchtbar machen zu wollen, so muß er auch in Rücksicht der intellektuell bildenden seine Mühe nicht verschwenden, um vor der Zeit ein In-

teresse zu pflanzen, das durch schöne Worte der Sache von außen nicht angeheftet werden kann, später aber durch ernstes Studium sich im Schüler von selbst erzeugt und nur an einzelnen leicht zu findenden Stellen im Laufe des Unterrichts einer Belebung bedarf. Während die künstlich gesetzte, auf ihren Erfolg wohlberechnete Rede oft kalt läßt und gewöhnlich das Verständnis erschwert, sichert ein genau gleichmäßiger Sprachgebrauch und schmucklose Einfachheit der Darstellung, die sich an den Gegenstand hingiebt und fortwährend sich in dem Vorstellungskreise des Schülers bewegt, jedenfalls die ungetrübte Klarheit der Auffassung.

Die Klarheit des Unterrichtes im ganzen ist zunächst durch die Klarheit des Einzelnen bedingt. Der Lehrer muß sich, um jene hervorzubringen, zuvor genaue Rechenschaft von den Faktoren gegeben haben, welche dazu zusammenwirken sollen, sowie von der Art, der Ordnung und den Verhältnissen derselben, durch die es geschehen soll. Erst wenn die einzelnen Glieder für sich rein aufgefaßt und so geläufig geworden sind, daß sie sich ohne Mühe vergegenwärtigen lassen, darf man verlangen, daß sie in die neuen Verbindungen miteinander gesetzt werden, welche die Natur des Gegenstandes fordert; erst wenn es keine erhebliche Schwierigkeit mehr macht, sie zu übersehen und zusammenzuhalten, darf die aus ihnen abzuleitende Folgerung hervortreten*). Wie kein Schlußsatz vor den Prämissen und ohne volles Verständnis desselben gegeben werden darf, so darf auch kein Mittelglied einer Schlußreihe übergangen und etwa der letzte

*) Wir berühren hier das, was Herbart treffend „die Artikulation des Unterrichtes" genannt hat. „Die größeren Glieder setzen sich aus kleineren zusammen, wie die kleineren aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größern zusammensetzen und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit je höhere Bestimmungsstufen [richtiger zu lesen: Besinnungsstufen] erstiegen werden sollen" (Allg. Päd. p. 173. [Päd. Schr. I. S. 406]).

Schlußsatz vor der vollen Durchführung des Beweises allein ausgesprochen werden, wenn der Schüler vor Ungenauigkeit und Oberflächlichkeit bewahrt bleiben soll. Der Unterricht wird deshalb nirgends Gründe und Folgen, Bedingungen und Bedingtes als koordiniert erscheinen lassen dürfen, sondern stets einen streng geordneten Gang von der Art einhalten müssen, daß von dem Gegebenen zum Gesuchten stufenweise fortgeschritten wird. Vorausgesetztes und Erschlossenes, Gegebenes und Gesuchtes müssen streng auseinander gehalten werden; in dem Maße, in welchem man sie durcheinander wirft, bleibt die Bildung der Einsicht gehindert. Wird das Bedingte, Thatsächliche auf die ihm zu Grunde liegenden Bedingungen und Gesetze untersucht, so muß zuerst jenes vollständig und ohne Einmischung irgend welcher Voraussetzungen aufgefaßt, es müssen an ihm Haupt- und Nebensachen, Wesentliches und Zufälliges, Bleibendes und Wechselndes scharf unterschieden werden; sollen dagegen aus allgemeinen Sätzen die entsprechenden Folgerungen gezogen werden, so muß jeder Schein einer Begründung jener durch diese oder sogar durch empirische Thatsachen entfernt bleiben.

Mit dem Wechsel der Gegenstände des Unterrichtes muß auf diese Weise dem Schüler auch sogleich der mit ihnen eintretende Wechsel in ihrer Behandlung fühlbar werden. Es geschieht dies hauptsächlich durch die verschiedenen Grade der Anstrengung, welche sie von ihm verlangen, von dem strengen, geschlossenen Räsonnement der Mathematik an bis zu der laxen, größtentheils thatsächlichen Gruppierung der Elemente in der Geschichte. Lernt der Schüler an jener, Sätze von strenger Allgemeingültigkeit aus einigen wenigen unzweifelhaften Grundsätzen auf eine Weise ableiten, die keinen Widerspruch zuläßt, so gewinnt er dagegen aus dem umfangreichen Materiale der Geschichte nur einige schwache Ansätze zu Begriffen von menschlichen Charakteren und Lebensverhältnissen, deren Auffassung in vieler Rücksicht dem Streite ausgesetzt bleibt. Diese principiellen Verschiedenheiten müssen durch die Behandlungsweise der Unterrichtsgegenstände dem Schüler deutlich vor Augen treten: auf der einen Seite die innere Notwendigkeit der allgemeinen Begriffe

und Grundsätze, von denen ausgegangen wird, die Sicherheit und Stringenz des Fortschrittes zu den Folgesätzen, auf der anderen das zunächst bloß äußere Nebeneinanderstehen einer Summe von Thatsachen, aus welcher die allgemeinen Begriffe und Sätze erst gewonnen werden sollen, die den Schlüssel zu deren innerem Zusammenhange enthalten, ohne daß sich jedoch ein methodisches Verfahren angeben ließe, das in sich selbst die Gewißheit trüge, uns diesem Ziele immer näher zu bringen. Naturwissenschaft und Sprachen bieten der Geschichte ähnlich ein ausgebreitetes empirisches Material dar, das gruppenweise geordnet werden muß, um von hier aus zu den allgemeinen Begriffen und Gesetzen aufzusteigen, die uns das Verständnis desselben aufschließen; aber die Naturerscheinungen gestatten eine umfassendere Durchführung der Klassifikation, eine genauere Analyse und deshalb eine größere Sicherheit der Folgerungen vom Allgemeinen, den entdeckten Gesetzen, auf das Verhalten des Besonderen und Einzelnen als die Geschichtlichen, und die Sprachen nötigen nicht allein zu dem der Geschichte allein möglichen Übergang vom Einzelnen zum Allgemeinen, nämlich vom einzelnen Ausdrucke zu der Regel, nach welcher er gebildet ist und gebraucht wird, sondern eben so oft zu dem umgekehrten Gange von dem Allgemeinen zum Besonderen und Einzelnen — letzteres nämlich überall da, wo es sich darum handelt, Worte, die einzeln genommen immer nur Allgemeines bezeichnen, im Zusammenhange zu verstehen, in welchem dann jenes Allgemeine stets in konkreter, individuell bestimmter Bedeutung und Beziehung aufgefaßt werden muß. Diese wesentlichen Verschiedenheiten der einzelnen Unterrichtsgegenstände müssen für den Schüler in möglichster Schärfe hervortreten, um ihn die Eigentümlichkeit jeder Wissenschaft und ihrer Methode erkennen zu lassen: die Mathematik wird daher auch beim Unterrichte in ihre Lehrsätze und deren Beweise keine erfahrungsmäßigen Data hereinziehen dürfen, die Geschichte wird ausschließlich auf solche bauen müssen, die Naturwissenschaft wird ihre Begriffe aus der empirischen Beobachtung allein zu entlehnen haben und Naturgesetze nicht wie die logischen als innerlich notwendige Grundlagen, sondern nur als Resultate des Räsonne-

ments hinstellen dürfen, von denen aus bloß Wahrscheinlichkeitsschlüsse auf den inneren Zusammenhang der Ereignisse erlaubt sind; ebenso werden die von der Sprache befolgten Gesetze, insofern sie nicht aus logischen entspringen, nicht als apriorische Normen derselben, sondern als Resultate induktiver Betrachtung ihres empirischen Materials darzustellen sein. Auf diese Weise wird allein die Bildung der Einsicht wahrhaft gefördert und von Anfang an eine Reihe von Vorurteilen über den Begriff der Wissenschaft und deren Verhältnis zur Erfahrung verhütet, die einmal entstanden später nicht ohne Schwierigkeit wieder zu beseitigen sind.

Die logische Ordnung im Unterrichte, welche dessen Wirksamkeit für die Bildung der Einsicht wesentlich mitbedingt, darf nicht verwechselt werden mit der logischen Ordnung der betreffenden Wissenschaft selbst, mit der sie keineswegs identisch ist — ein Irrtum, welcher dem schon früher erwähnten ähnlich sein würde, daß der Gang des Unterrichtes dem historischen Gange der Erweiterung des menschlichen Wissens durchaus analog sein müsse. Der Unterricht nämlich sucht zuerst diejenigen Punkte auf, von denen aus sich der leichteste und sicherste Zugang zur Wissenschaft selbst eröffnen läßt. Diese sind, wenn wir von der reinen Mathematik absehen, niemals dieselben mit denjenigen Anfangspunkten, von welchen die Entwickelung der Wissenschaft als solcher auszugehen hat, und selbst der mathematische Unterricht, der sich am meisten der streng wissenschaftlichen Form nähert, wird nach gehöriger Vorbereitung durch die Bildung der Anschauung sich nicht in die abstrakten Begriffe des Raumes und der Zahl, ihre allgemeinen Eigenschaften und die in ihnen liegenden Schwierigkeiten vertiefen dürfen, deren Behandlung den wissenschaftlichen Anfang der Mathematik bilden würde, sondern er wird von der Erzeugung der geometrischen Gebilde und der Zahlvorstellungen auseinander und von der Evidenz der mathematischen Grundsätze selbst auszugehen haben. Noch weniger kann die naturhistorische Klassifikation oder die naturwissenschaftliche Belehrung z. B. in der Physik und Chemie sogleich anfangs den wissenschaftlichen Weg nehmen, welcher in Rücksicht der ersteren von der Unter-

suchung der Principien anhebt, nach denen die Naturgegenstände einzuteilen sind, in Rücksicht der letzteren aber von der Ermittelung der relativ allgemeinsten Eigenschaften und Kräfte der Körper, während der Unterricht in der Naturbeschreibung von den augenfälligsten Unterschieden der Gegenstände anfängt, um allmählich zu den verborgenen fortzuleiten, wenngleich erst diese eine wissenschaftliche Einteilung möglich machen sollten, in der Naturwissenschaft aber von solchen Beobachtungen und Experimenten, welche zu entsprechenden Schlüssen auf die ihnen zu Grunde liegenden Kräfte und deren gesetzmäßige Wirksamkeit am augenscheinlichsten nötigen. In Beziehung auf die Sprachen und insbesondere die Grammatik leuchtet unmittelbar ein, daß die wissenschaftliche und die didaktische Behandlungsweise nicht dieselben Ausgangspunkte haben können, da es jener nur um die Darstellung des inneren Zusammenhanges der Sprachgesetze sowohl untereinander als mit den einzelnen Erscheinungen zu thun ist, dieser dagegen um die Ableitung der Gesetze aus den einzelnen Erscheinungen durch den Schüler selbst und um die sichere Aneignung beider in Beziehung aufeinander.

Gleichwohl soll auch der Unterricht einen streng logischen Gang einhalten, wenn auch nicht den der Wissenschaft. Der Unterricht macht zum Teilungsgrunde jedes Gegenstandes nicht die Natur seines inneren Zusammenhanges wie diese, sondern die Größe der Schwierigkeit für die Fassungskraft des Schülers: er zerfället ihn in Gruppen von stufenweise wachsender Schwierigkeit, welche so geordnet werden, daß die Verarbeitung der vorhergehenden nach Form und Inhalt jedesmal zu dem Maße der Anstrengung und Leistung befähigt, das die nächstfolgende verlangt. Eine solche Anordnung erfordert einerseits in Rücksicht des Inhaltes, daß er so viel als möglich nach seiner inneren Verwandtschaft verteilt, zuerst in seinen einfachsten, elementarsten Gestalten auftrete, von denen stetig zu den komplizierteren und schwerer erkennbaren fortgegangen wird, andererseits in Rücksicht der Form, daß diejenigen geistigen Thätigkeiten, durch deren vielfältige Verknüpfung und nach deren Analogie die verwickelteren Operationen erlernt werden müssen, zuerst und am

sorgfältigsten eingeübt werden. Obgleich nun dem Unterrichte nicht darum zu thun sein kann, seinen Gegenstand in der Breite oder in der Tiefe zu erschöpfen, so wird er doch die sämtlichen Hauptseiten und wesentlichen Erscheinungen, die jener darbietet, nach und nach zur Darstellung bringen müssen, um eine Totalität der Übersicht und eine Allseitigkeit der Betrachtung desselben zu erreichen, ohne welche er nicht zu der vollen Wirksamkeit gelangen könnte, die ihm im ganzen der Erziehung und des Unterrichtes zukommt. Müssen deshalb die Gruppen, in welche der Gegenstand verteilt wird, zusammengenommen ein gerundetes, wenn auch nicht streng abgeschlossenes Ganze bilden, so sollen sie auch einzeln genommen ihren Inhalt so umfangreich entwickeln, als ohne Beeinträchtigung der übrigen geschehen kann, und in die Begründung desselben jedesmal so tief eindringen, als der Standpunkt des Schülers erlaubt.

Beides läßt sich genügend nur erreichen durch die logische Ordnung des Unterrichtes; denn diese ist es hauptsächlich, durch welche sowohl die Faßlichkeit des Gegenstandes, selbst wenn er eine größere Ausdehnung gewinnt, erhöht, als auch das Vordringen zu den Gründen seines inneren Zusammenhanges wesentlich erleichtert wird. Zuerst kommt es für die logische Ordnung des Unterrichtes darauf an, die Ausgangspunkte der Betrachtung richtig zu wählen, nämlich entweder bestimmte Thatsachen, wo möglich anschauliche oder doch leicht faßliche, welche für sich allein oder mit anderen verwandten zusammengestellt die Folgerung unmittelbar an die Hand geben, die man aus ihnen ziehen lassen will, oder allgemeine Grundsätze, die für sich einleuchtend in Verbindung mit anderen zur Ableitung neuer Sätze forttreiben. Die weitere Entwickelung geschieht dann immer auf der einen Seite durch neue Thatsachen, welche durch ihr Hinzutreten zu den bekannten Thatsachen und den aus ihnen gezogenen Schlüssen zu neuen Folgerungen veranlassen, oder auch sich nur unterordnen unter die Gesichtspunkte, welche aus jenen bereits gewonnen worden sind, auf der anderen Seite durch neue Kombinationen dessen, was bereits gefunden worden ist, teils unter sich, teils mit den Grundsätzen — in dem einen Falle ist die Entwickelung

analytisch, in dem anderen synthetisch. Das Logische des Ganges hat sich hierbei vorzüglich in der inneren Verwandtschaft zu zeigen, durch welche sich stets das Nachfolgende an das unmittelbar Vorhergehende anschließt, sei es durch Hinzufügung eines neuen Elementes, oder durch eine neue Kombination der alten Elemente, durch welche auf den Zusammenhang dieser unter sich ein eigentümliches Licht fällt, so daß die Erkenntnis entweder durch Erweiterung ihres Umfanges, oder durch Vertiefung in ihren Inhalt stetig fortschreitet. Für das Erstere müssen lichtvolle Überblicke über größere Ganze wesentlich mitwirken, die nach länger fortgesetzter Anstrengung des Schülers am Einzelnen ihn durch das Gefühl gelungener Thätigkeit erfreuen. Dürfen ihm solche Überblicke schon deshalb nicht vorenthalten bleiben, weil sie zu neuen Anstrengungen stärken, so werden sie noch wichtiger dadurch, daß erst durch sie der Zusammenhang des Einzelnen auf dem durchmessenen Gebiete vollkommen durchsichtig und ein bestimmtes Bewußtsein über den Umfang des Erworbenen und damit die Fähigkeit freier Verwendung desselben erzeugt wird. Für das Andere, die nötige Tiefe der Begründung, liegt eine Hauptbedingung in der Genauigkeit des sprachlichen Ausdruckes, an die der Schüler gewöhnt werden muß; denn erst durch die pünktliche Rechenschaft, die er in zusammenhängender Rede über das abzulegen versucht, was er weiß oder zu wissen glaubt, kann er inne werden, wo es der Begründung an Sicherheit und Vollständigkeit noch fehlt, wo er sich mit ungefähren Angaben des nur halb verstandenen zu begnügen geneigt war. Darum darf sich der Lehrer nicht mit unvollendeten oder fehlerhaften Sätzen zufrieden stellen lassen, die bloß andeuten, was bestimmt bezeichnet werden sollte; er darf keine Ungenauigkeit in der Erklärung eines Begriffes, oder in der Motivierung einer Behauptung ungerügt hinnehmen, keine Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit des Räsonnements dulden, das über Dunkles und Schwieriges hinwegeilt, nicht Zusammengehöriges vermischt und Fremdartiges herbeizieht, oder Zusammengehöriges auseinanderreißt, unrichtig auf einander bezieht oder die Glieder einer Schlußreihe ungeordnet durcheinandermengt.

§. 23.

Haben wir bisher die Forderungen in Betrachtung gezogen, welche an den Unterricht als solchen zu stellen sind, als an eine in sich zusammenhängende Thätigkeit des Lehrers zum Zwecke der intellektuellen Bildung des Schülers, so werden wir jetzt noch zu untersuchen haben, wie die Thätigkeit des Schülers beim Unterrichte beschaffen sein muß, wenn dieser Zweck erreicht werden soll. Da nun die Fortbildung der Einsicht auf seiten des Schülers auf der Selbstthätigkeit beruht, mit welcher er in jedem einzelnen Falle die notwendige Gedankenverknüpfung vollzieht, zu der er angeleitet wird, diese aber wiederum wesentlich durch die Sicherheit bedingt ist, mit welcher er die früher vollzogenen Verknüpfungen nach Form und Inhalt, einzeln und im Zusammenhange beherrscht, so sind es hauptsächlich zwei Punkte, die wir hier ins Auge zu fassen haben, die Aufmerksamkeit und das Behalten.

Die Aufmerksamkeit ist teils unwillkürlich und macht sich für gewisse Gegenstände, obwohl für verschiedene bei verschiedenen Individualitäten und Bildungsgraden und mit verschiedener Ausdauer, ganz von selbst, teils ist sie willkürlich und als solche hauptsächlich von Gewöhnung, Übung und Interesse an dem Gegenstande abhängig, auf den sie gerichtet wird. Die willkürliche Aufmerksamkeit muß durchaus erst gelernt werden, die Concentration derselben läßt sich selbst durch ernstes momentanes Wollen nicht vom Kinde auf längere Zeit hervorbringen, ja sogar unter den Erwachsenen besitzen nur wenige diese Macht. Der Unterricht, welcher diesen Umstand übersieht oder doch nicht fortdauernd und fest genug im Auge behält und sich nach ihm richtet, muß notwendig mehr oder weniger unfruchtbar bleiben. Je häufiger in dieser Rücksicht gefehlt wird, desto unerläßlicher ist es, auf die Betrachtung dieses Punktes etwas tiefer einzugehen.

Das Kind besitzt ursprünglich gar keine eigene Kraft, durch die es seinem Gedankenlaufe eine bestimmte Richtung geben, ihn in einer solchen erhalten oder von ihr ablenken könnte, sondern wird ganz

von den äußeren Reizen einerseits und den Associationen und Reproduktionen andrerseits gelenkt, die sich an die Wahrnehmungen der äußeren Dinge und seiner leiblichen Zustände anschließen. Es kann sich deshalb für den Unterricht zunächst nur darum handeln, daß er die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes gehörig benutze, daß er sie bei dem betreffenden Gegenstande so lange und so intensiv als möglich festhalte und sie auf diejenigen Beziehungen desselben richte, welche, der Fassungskraft und dem Interesse des Schülers am nächsten liegend, eben dadurch am geeignetsten sind, die Ausgangspunkte für die Erweiterung und Vertiefung seiner Einsicht zu bilden. Die glückliche Benutzung und Fortführung dieser unwillkürlichen Aufmerksamkeit ist vor allem durch den Eindruck bedingt, den die Persönlichkeit des Lehrers selbst auf das Kind macht; denn von hier aus muß sie auf dem Gegenstande forterhalten, oder aufs neue auf ihn übertragen werden, wenn dieser nur ein geringeres unmittelbares Interesse besitzt, oder aus irgend einem Grunde seine Anziehungskraft wenigstens momentan zu verlieren droht. Hier hat sich die Macht und Geschicklichkeit der Regierung des Kindes durch den Erzieher zu zeigen. Wir haben bereits früher gefunden, daß sie ihre Hauptstütze in dem Gefühle der Autorität hat, mit welcher der Erwachsene dem Kinde gegenübertritt. Allerdings muß diese Autorität mit einer entsprechenden äußeren Macht verbunden sein, aber man darf in der letzteren nicht das Wesentliche derselben suchen, das beim Lehrer vielmehr in der allseitigen geistigen Überlegenheit besteht, welche sich in dessen ernster, ruhiger Erscheinung dem Schüler ankündigt. Demnächst vermag die Schule selbst einen Eindruck zu machen, der zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit disponiert, da ihre äußere Einrichtung und Ausstattung, die strenge Regelmäßigkeit ihres Besuches, die gemeinsame gesetzmäßig geordnete Thätigkeit Vieler, die sie vor Augen stellt, auf den ernsten Zweck deutlich hinweist, den sie verfolgt. Alles Zerstreuende muß sie um so sorgfältiger aus dem Gesichtskreise des Lernenden entfernen, je schwächer noch die Kraft der Selbstbeherrschung ist, die ihm zu Gebote steht. Es gilt dies nicht allein von jedem ungewohnten, wenn auch nicht gerade un-

gehörigen Gegenstande in der Umgebung des Kindes, sondern eben so sehr von allem Auffallenden, das der Lehrer an seiner eigenen Person zeigt, sei dies auch nur ein ungewöhnlicheres Kleidungsstück, oder eine sonstige leicht bemerkbare Veränderung in seiner äußeren Erscheinung. Es gehören dahin auch die eigentümlichen kleinen Gewohnheiten im häufigen Gebrauch einzelner Wörter, in der Gestikulation u. s. f., die so leicht vom Schüler beobachtet und zum Gegenstande eines oft zu hart beurteilten Scherzes gemacht werden.

Am sichersten wird im allgemeinen die unwillkürliche Aufmerksamkeit erhalten oder wieder zurückgeführt, wenn der Lehrer selbst immer mit voller Seele bei der Sache ist; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. Abschweifungen vom Gegenstande oder fremdartige Anspielungen geben dem Schüler nicht die nötige innere Spannung zurück, wenn sie im Nachlassen begriffen ist, sondern beschleunigen die Erschlaffung derselben, aber freilich ist der Lehrer nicht immer im stande, alles zu vermeiden, was den Schüler auf zerstreuende Nebengedanken bringen kann; denn bisweilen erregt sogar ein vollkommen treffendes Wort, eine durchaus passende und schickliche Wendung dem Schüler durch eine unbekannte zufällige Association einen störenden Einfall, der sich nicht voraussehen ließ. Außerdem liegt eine Quelle der Zerstreuung, die sich nicht durch den ernsten, auf die Sache gerichteten Willen des Lehrers ableiten läßt, namentlich beim kleineren Kinde in den vielfachen Bewegungstrieben, von denen es in Anspruch genommen wird. Sind diese einmal kräftig erwacht, so muß ihnen Befriedigung gestattet werden; sind sie von dem Spiele her, das dem Unterrichte vorausging, noch nicht wieder beruhigt, so gelingt es nicht, sie durch eine rein psychische Einwirkung sogleich zu dämpfen, sondern es bedarf körperlicher Ruhe und stiller Beschäftigungen, um diesen Zweck zu erreichen. Kleinere Kinder müssen deshalb auf die geistige Sammlung, die der Unterricht erfordert, durch Stillsitzen im Zimmer, oder durch ruhige mechanische Thätigkeiten vorbereitet werden. Auch die Wahl und der Wechsel des Lehrtones, der Lehrformen und der Unterrichtsgegenstände vermögen zur Erhaltung der unwillkürlichen

Aufmerksamkeit wesentlich mitzuwirken. Der Lehrton bedarf größerer Lebendigkeit und mannigfaltigeren Wechsels bei kleineren Kindern, größerer Gehaltenheit und Ruhe, die sich jedoch von Monotonie fern halten muß, bei erwachseneren. Kann er jenen gegenüber mehr in der Weise vertraulich sich hingebender ungebundener Unterhaltung sich bewegen, ohne doch jemals ins Kindische zu verfallen, so muß er diesen stetigeren Zusammenhang und gleichmäßigeren Ernst zeigen, um zu fesseln. Erweckt die Frage, und nötigt sie zu augenblicklicher Anstrengung, so gerät dagegen ein stetiges Docieren leicht in die Gefahr, einzuschläfern und den Lehrer seinen Gedankengang für sich verfolgen zu lassen, während der Schüler dem seinigen nachgeht — ein Übelstand, durch den in unseren Schulen nicht allein noch ungemein viel Zeit verloren geht, sondern auch die Schüler an Träumerei, halbes Hören und schlaffes Arbeiten gewöhnt werden. Eines der wesentlichen Mittel, dies zu verhüten, ist die unausgesetzte Regsamkeit des Lehrers, die gleichwohl von abspringender, herumfahrender Hastigkeit fern bleibt, um sowohl die eigene Kraft nicht durch verschwenderische Anstrengung rascher zu verbrauchen als nötig ist, als auch den Lernenden nicht zu verwirren. Das rechte Maß der Lebendigkeit zu treffen, das viele wenigstens in annähernd gleichmäßiger Thätigkeit zu erhalten geeignet ist, kann nur der pädagogischen Kunst gelingen, es läßt sich aus theoretischen Regeln allein nicht lernen. Diese können nur darauf hinweisen, daß die niederen Altersstufen im allgemeinen größere Anstrengung verlangen, als die höheren, daß jene wegen der Schwäche und geringen Dauer der Aufmerksamkeit, die ihnen eigen sind, stärkere Anregung und vielseitigerer Kontrolle bedürfen, als diese, wodurch ein verhältnismäßig rascher Wechsel zwischen fragender und dogmatischer Lehrweise sich für sie nötig macht. Dasselbe gilt aus gleichen Gründen für den Wechsel der Unterrichtsgegenstände, zumal da auf den niederen Stufen die Thatsachen vorherrschen, durch deren bunte Mannigfaltigkeit eine verhältnismäßig schnelle Ermüdung herbeigeführt wird, welcher sich durch keine didaktische Kunst vorbeugen oder abhelfen läßt. Da aber überdies jeder Übergang der geistigen Thätigkeit

von einer Art von Gegenständen zu einer anderen an und für sich schon Schwierigkeiten macht und eine nicht unerhebliche Anstrengung erfordert, weil er andere Operationen zu vollziehen, andere Gedankenreihen hervorzusuchen und zum Ablauf zu bringen nötigt, so wird man sich hüten müssen, dem nur in sehr beschränktem Maße richtigen Satze — freilich einer notwendigen Konsequenz des Materialismus in der Psychologie —, daß durch einen Wechsel der Unterrichtsgegenstände sich der Ermüdung am besten vorbeugen lasse, eine ausgedehnte Anwendung in der Praxis zu geben.

Die vorstehende Besprechung der Mittel zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit zeigt, daß die früher von uns gemachte Unterscheidung derselben von der willkürlichen, wenn auch statthaft und sogar pädagogisch höchst wichtig, doch praktisch nicht ausreichend ist; denn obwohl sich die im strengen Sinne unwillkürliche, die, auf unmittelbarem Interesse am Gegenstande beruhend, keiner Hülfe von seiten des Lehrers bedarf, von der im strengen Sinne willkürlichen scharf trennen läßt, die nur durch den Vorsatz zustande kommt, so liegen doch zwischen diesen beiden Extremen eine Menge von Mittelstufen, die sich mit demselben Rechte der einen wie der anderen Seite zurechnen lassen. In vielen Fällen nämlich ruht ein zu schwaches unmittelbares Interesse des Schülers auf dem Gegenstande, das erst durch die Kunst des Lehrers verstärkt wird, welcher eins oder mehrere mittelbare Interessen zur Hülfe herbeizuziehen sucht, während damit gleichzeitig im Schüler das mehr oder minder bewußte Wollen angeregt wird, seine Gedanken zusammenzuhalten und gegen Störungen von außen wie von innen abzuschließen. Von dieser gemischten Art pflegt wenigstens beim erwachseneren Schüler das Phänomen der Aufmerksamkeit zu sein. Versteht man die willkürliche Aufmerksamkeit in dem vorhin bezeichneten strengen Sinne, so ist sie für den Unterricht zwar immer eine willkommene und in vieler Hinsicht geradezu unentbehrliche Ergänzung der unwillkürlichen, nie aber kann sie genügenden Ersatz leisten, wenn diese mangelt. Vgl. Herbart, Umriß päd. Vorles. 2te Aufl. §. 79 [Päd. Schr. II.

S. 543.]: „Der Vorsatz des Schülers, aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich und macht oft genug dem Überdrusse Platz“.

Bevor es gelingen kann, die Aufmerksamkeit dem Willen zu unterwerfen, muß sie unwillkürlicherweise schon vielfach geübt worden sein. Der Wille vermag dann nur, diese Übung für bestimmte Zwecke zu benutzen und weiter fortzuführen, nicht, sie entbehrlich zu machen und die Aufmerksamkeit auch ohne sie zu erzwingen. Es zeigt sich sogar, daß für die Richtung und Ausdauer, die ihr der Wille zu geben strebt, die Gegenstände nichts weniger als gleichgültig sind, an denen die Übung früher stattgefunden hat; denn während die Herrschaft des Willens über die Aufmerksamkeit auf alles, was jene Gegenstände der früheren Übung betrifft, zwar keine unbedingte, aber doch eine verhältnismäßig mühelose, ausgebreitete und sichere ist, nimmt sie schon für verwandte Gegenstände um ein Bedeutendes ab und sinkt meistens beim Betreten eines fremden Gebietes auf eine ziemlich niedrige Stufe herab. Zwar läßt sich nicht behaupten, daß die willkürliche Aufmerksamkeit für jeden Gegenstand wieder besonders gelernt werden müsse, aber doch ist es unzweifelhaft, daß, im Falle nicht ein vorzüglich kräftiges Interesse der Willensanstrengung zu Hülfe kommt, die Intensität und Dauer derselben für jedes neue Objekt nur in viel geringerem Maße willkürlich sind, als dies innerhalb eines gewohnten Thätigkeitskreises der Fall ist; dieses Maß der Willkür wächst jedoch um so mehr, je höher die Übung der Aufmerksamkeit an einzelnen Gegenständen sich steigert und je vielseitiger sie überhaupt wird. Hängt die augenblickliche Richtung und Stärke derselben vom Willen allein ab, so wird dagegen die dauernde Erhaltung beider, außer der Größe und Vielseitigkeit der Übung überhaupt, hauptsächlich durch die Stärke des Interesses an dem betreffenden Gegenstande und durch den Bildungsgrad der Vorstellungsmasse bedingt, innerhalb deren sich die geistige Thätigkeit bewegen soll.

Die Fähigkeit zu willkürlicher Spannung der Aufmerksamkeit steigt immer in demselben Verhältnis, in welchem der innere Zu-

sammenhang, die Leichtigkeit der Übersicht und Verbindung des Einzelnen zunimmt, das innerhalb des Vorstellungskreises liegt, auf den sie sich richtet. Die neuen Thatsachen, welche zu ihm hinzukommen, schließen sich dann ohne Widerstreben den bereits bekannten an und fallen von selbst unter bestimmte Gesichtspunkte, von denen aus sie ihre Stelle angewiesen erhalten; neue Folgerungen entwickeln sich leicht verständlich aus den geläufigen, fest angeeigneten Prämissen; alle erforderlichen Operationen und Methoden finden treffende Analogien in den Thätigkeiten, welche durch die bisherige Verarbeitung des Materials bereits bis zur Fertigkeit angeeignet worden sind; der Zusammenhang aller einzelnen Vorstellungsreihen, welche zum Ablauf kommen, ist so geschlossen und lückenlos, die einzelnen Glieder desselben heben und tragen sich gegenseitig so, daß selbst verhältnismäßig starke Reize, die dem Gegenstande der Beschäftigung fremdartig sind, sich entweder überhaupt nicht mehr, oder doch nur momentan einzudrängen vermögen. Dazu kommt noch, daß das Interesse, welches auf einer Vorstellungsmasse ruht, sich um so mehr befestigt und über die einzelnen Teile derselben ausbreitet, je mehr die innere Bildung derselben wächst. Schon die Gefühle gelingender Thätigkeit und immer freierer Beherrschung des Stoffes, welche dieses allmähliche Wachstum begleiten, erhöhen das Interesse an dem betreffenden Gegenstande und verknüpfen es immer fester mit den Einzelheiten, die ihm angehören oder ihm verwandt sind. Noch mehr geschieht dies dadurch, daß ein bestimmter Gedankenkreis, je weiter er sich uns aufschließt und je tiefer wir uns in ihn hineinleben, einen um so umfassenderen Einfluß auf die Gestaltung unserer gesamten Lebensansicht und auf die Art gewinnt, wie wir andere Gegenstände geistiger Thätigkeit auffassen, beurteilen und bearbeiten; denn dabei leiten uns dann die Normen und Analogien, welche wir von jenem hierzu mitbringen. Jener wird mehr und mehr zum Maßstab und gemeinsamen Beziehungspunkt für alle übrigen Gedankenkreise, durch ihn fühlen wir uns in jeder geistigen Thätigkeit vorzugsweise gefördert, in ihm finden wir größere Befriedigung, als in irgend einem anderen. Daher macht sich die Aufmerksamkeit

innerhalb desselben leicht, wogegen sie immer um so schwieriger wird, je größer die Anzahl der Mittelglieder ist, durch welche hindurch erst das Interesse auf den betreffenden Gegenstand übertragen werden muß, und je schwächer das Band ist, das diesen mit den Mittelgliedern oder die letzteren untereinander verknüpft — mit je geringerem Ernste z. B. der Lehrer die Unterrichtsgegenstände angreift und je unbedeutender der Einfluß seiner persönlichen Erscheinung auf den Schüler ist, oder je undeutlicher dem Schüler der Zusammenhang bleibt, in den man seine Interessen etwa durch abstraktes Räsonnement mit der Arbeit zu setzen sucht, die von ihm verlangt wird.

Es geht daraus hervor, daß die willkürliche Aufmerksamkeit von denselben Hauptbedingungen abhängig ist, wie die unwillkürliche; denn die Macht des Willens über den Gedankenlauf findet, wie die unwillkürliche Hingebung an irgend eine Art der geistigen Thätigkeit, immer ihre Grenze an der Größe des unmittelbaren oder mittelbaren Interesses für den Gegenstand und an der inneren Gliederung und dem Zusammenhange des betreffenden Gedankenkreises. Beides macht eine sorgfältige Rücksicht auf die Zeit und das Zeitmaß der Beschäftigungen nötig, die dem Schüler zugemutet werden, da weder die Spannung des Interesses vollkommen gleichmäßig fortdauert, sondern allmählich abnimmt, noch auch die strengste Gliederung eines Gedankenkreises zu verhindern vermag, daß durch länger fortgesetzte Versuche, ihn durch neue Kombinationen zu erweitern oder zu vertiefen, der innere Zusammenhang des Einzelnen allmählich minder deutlich und übersichtlich werde, und der Anschluß des Neuen an das Alte minder vollständig und rein gelinge, als erforderlich ist, um die Empfänglichkeit ungeschwächt zu erhalten.

Was die Wahl der Zeit betrifft, so ist bekannt genug, daß nicht alle Tagesstunden gleich gut zu geistiger Anstrengung geeignet sind und daß die schwierigsten Gegenstände die verhältnismäßig größte Frische der Empfänglichkeit des Schülers und der Kraft des Lehrers verlangen. Werden drei bis vier verschiedene Unterrichtsgegenstände nacheinander behandelt, so wird mit dem anstrengendsten zu beginnen und mit demjenigen zu schließen sein, der die relativ

geringste Stetigkeit der Spannung erfordert. Es scheint bei vier Stunden das Günstigste, daß sich die zweite Stunde ähnlich zur ersten verhält, wie die vierte zur dritten, nämlich so, daß die geforderte Spannung abwechselnd steigt und fällt, wie Arsis und Thesis im vierteiligen Takte. Die Gegenstände, welche das Gemüt in Anspruch nehmen sollen, wird nicht ratsam sein, auf die Stunden zu verlegen, für welche auf ziemlich erschöpfte Denkkraft zu rechnen ist. Auch beim Erwachsenen hängt das Gelingen geistiger Thätigkeit wesentlich mit ab von der Art der unmittelbar vorausgegangenen Beschäftigung. Der Übergang von zerstreuendem Spiel zu anstrengender Arbeit kostet um so größere Selbstüberwindung, je länger und voller die Hingebung an jenes war. Die unzweckmäßigste Einteilung des Tages würde deshalb diejenige sein, welche von dem niedrigsten Grade geistiger Anstrengung allmählich zu immer höheren aufzusteigen nötigte.

Eine volle Stunde ununterbrochener geistiger Anstrengung ist selbst für die meisten Erwachsenen schon zu viel, sie sind einer solchen Ausdauer nicht fähig. Die Kraft des Schülers aber an irgend einem Gegenstande des Lernens, wenn auch nur momentan, ganz zu erschöpfen, ist hauptsächlich wegen des Widerwillens gefährlich, der sich dann leicht gegen ihn bildet und dauernd erhält. Die Aufmerksamkeit würde dadurch für die Zukunft wesentlich erschwert werden. Deshalb wird sich der Unterricht wohl hüten müssen, innerhalb jeder Stunde das Maximum von dem zu geben, was der Schüler von seinem Standpunkte aus zu fassen vermag. Dieser würde dann geradezu unfähig, fünf bis sechs wissenschaftliche Lehrstunden täglich auszuhalten, er würde außerdem zu stumpf sein für häusliche Arbeiten. Innerhalb des Unterrichtes selbst muß vielmehr ein häufiger Wechsel der höheren und niedrigeren Grade geistiger Anstrengung stattfinden, wenn die Aufmerksamkeit längere Zeit hindurch erhalten werden soll. Selbst bei erwachseneren Schülern bedarf es dieser Schonung, zumal da es nicht gerade häufig ist, daß die gute Gewohnheit, Arbeit und Erholung scharf voneinander abzuscheiden und sich ganz entweder der einen oder der anderen hinzugeben, schon

in früher Jugend hinreichend befestigt wird. Auch unter den Gebildeten lernen nur wenige, von ihren störenden Nebengedanken und beiläufigen Einfällen sich für die Dauer ihrer geistigen Anstrengung vollkommen unabhängig machen. Jene ganz und gar vom Schüler fern zu halten, kann nur allmählich gelingen, nicht dadurch, daß man ihm zumutet, seine Aufmerksamkeit fortwährend im Maximum ihrer Spannung zu erhalten — denn gerade dies macht es ihm vielmehr schon nach kurzer Zeit unmöglich, sie rein und gleichmäßig für den Gegenstand zu bewahren —, sondern dadurch, daß man sie rhythmisch wechselnd emportreibt und dann immer wieder ihr gestattet, bis zu einem gewissen Grade geringerer Spannung herabzusteigen.

Die Größe der Spannung innerhalb des Unterrichtes selbst und durch ihn in dem Maße wechseln zu lassen, daß weder die Aufmerksamkeit zu rasch ermüdet, noch auch Zerstreuung veranlaßt wird, hat natürlicherweise um so größere Schwierigkeiten, je ungleichartiger die Stufen der intellektuellen Bildung sind, auf denen mehrere gleichzeitig zu unterrichtende Schüler stehen. Es versteht sich, daß dieser Zweck selbst annäherungsweise nur dann zu erreichen ist, wenn der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreises bei allen Schülern nahezu ein gleicher ist, so daß sie sich ohne zu großen Fehler dem Unterrichte gegenüber wie ein einziges, gleichsam ein mittleres Individuum betrachten lassen. Als das wesentlichste Mittel zu jenem Zweck ist im allgemeinen ferner dies zu nennen, daß jeder neue Begriff, mit welchem der Schüler umgehen lernen soll, zuerst in einer hinreichenden Anzahl einfacher Fälle seiner Anwendung ihm vor Augen trete, ehe zu den verwickelteren übergegangen wird; daß jede neue Operation, die er bis zu voller Geläufigkeit sich aneignen soll, erst an einfachen Beispielen eingeübt werde, bevor sie, mit anderen kombiniert, als Glied eines größeren Ganzen auftritt; daß ihm auf jedem neuen Standpunkte, zu dem er erhoben wird, erst gestattet werde, sich ohne Übereilung allseitig und sicher zu orientieren, ehe er von ihm aus weiterschreitet oder über ihn hinweggeht. Die Auffassung jedes wesentlich neuen Elementes, das in den Gedankenkreis des Schülers eintritt, erfordert von seiner Seite die

volle Spannung der Aufmerksamkeit. Die Größe der Schwierigkeit, die er dabei zu überwinden hat, dient zur Bestimmung der Zeit, während der ihm gestattet werden muß, auf der eben erstiegenen Stufe zu verweilen, um sich auf ihr sicher und fest zu stellen, ehe ein weiterer Schritt gethan wird. Diese Befestigung geschieht durch Beispiele und Anwendungen, die in um so reicherer Auswahl dargeboten werden müssen, je größer die Anzahl der einzelnen Punkte ist, welche dabei berücksichtigt sein wollen, und je mehr durch das Hinzutreten modifizierender Nebenumstände und die Besonderheit des vorliegenden Falles die sichere Erkennung seines allgemeinen Charakters dem Schüler erschwert und zu Zweifel oder Irrtum Veranlassung gegeben wird. So wenig zwar eine bloße Häufung vollkommen gleichartiger Beispiele von Nutzen sein kann, so wichtig ist es, sie in reicher Auswahl und mit stufenweise fortschreitenden Modifikationen zu geben. Wird dadurch nämlich auf der einen Seite der Schüler zur Sicherheit in der Wiedererkennung des Allgemeinen in seinen besonderen Formen und zur Geläufigkeit in der Ausübung der einzelnen Operationen gebracht, zu deren kombinierter Ausführung er allmählich fortgeleitet werden soll, so läßt sich auf der anderen seine Aufmerksamkeit durch eine Reihe solcher Übungen in so abgestufter Weise in Anspruch nehmen, daß sie vor zu lange dauernder, gleichmäßig hoher Spannung nicht minder als vor zu schneller Erschlaffung geschützt bleibt.

Nur wenn der Lehrer das richtige Maß des Verweilens im einzelnen wie im ganzen zu treffen weiß, kann die Aufmerksamkeit auf die Dauer erhalten werden. Erklärt er, was der Schüler schon weiß, führt er aus, was dieser infolge eines andeutenden Winkes sich leicht selbst sagt, oder sucht er zum Verständnis zu bringen, was auf dessen Standpunkt doch nicht vollkommen durchsichtig werden kann, will er ihn mit Begriffen operieren lassen, die einzeln genommen und deshalb auch in ihren gegenseitigen Verhältnissen noch nicht scharf gefaßt und festgehalten werden können, so führt er dadurch fast immer Langweile herbei und macht damit Zerstreuung unvermeidlich. Das Gefühl des systematischen Fortschreitens im Wissen

und Können dagegen erhöht das Interesse am Gegenstande und belebt dadurch die Aufmerksamkeit. Die rege Teilnahme des Lehrers an den Fortschritten des Schülers vermag diesem Gefühle noch größeren Nachdruck zu geben. Dies ist von Wichtigkeit, da nicht selten die Furcht vor Schwierigkeiten es zu keinem rechten Entschlusse und Versuche zu geistiger Anstrengung kommen läßt. Zu dieser Furcht gesellt sich noch die natürliche Unruhe der Jugend, die gewöhnliche Heftigkeit ihrer Begierden überhaupt und ihrer Neigung, sich dem Spiele und der Zerstreuung mit voller Seele auf die geringste Veranlassung hin zu überlassen. Deshalb bedarf es der sorgfältigsten Benutzung aller der Mittel von seiten des Lehrers, welche geeignet sind, das Interesse des Schülers an den Unterrichtsgegenständen mehr und mehr zu konsolidieren, damit es nicht schon durch schwächere Anstöße schnell zum Weichen gebracht werde.

Auf die Erhaltung und Leitung der Aufmerksamkeit hat ferner der gewohnte Rhythmus von Arbeit und Erholung bedeutenden Einfluß. Ist die gewohnte Zeit geistiger Anstrengung überhaupt oder für einen bestimmten Gegenstand insbesondere verflossen, so läßt sich die Aufmerksamkeit meistens nur noch durch außerordentliche Mittel erhalten. Eine plötzliche Veränderung dieses Maßes vermag weder der Wille des Schülers, noch die Einwirkung des Lehrers herbeizuführen. Es wird deshalb allein dahin zu wirken sein, teils daß die Ausdauer, deren die Arbeitskraft des Schülers fähig ist, sich nie verringere — ein Übelstand, der leider in späteren Jahren ohnedies nicht leicht ausbleibt —, teils daß sie sich allmählich bis zu dem Punkte steigere, der nicht ohne Nachteil für die Gesundheit und damit für die Arbeit selbst, noch ohne Vernachlässigung der außerhalb der eigenen Arbeit gelegenen wesentlichen Interessen des Menschen überschritten werden kann. Diese Steigerung der Arbeitskraft muß mit großer Vorsicht vorgenommen werden, weil sie sonst der Gefahr aussetzt, den Schüler vielmehr zu erschlaffen und sein Interesse abzustumpfen, anstatt es zu beleben, oder ihn in ein einseitiges und blindes Arbeiten nur um des Arbeitens willen hineinzutreiben, anstatt ihm nach und nach die Zwecke in immer größerer

Klarheit hervortreten zu lassen, auf die sich der Wille richten und nach deren wahrem Werte er die Anstrengung abmessen lernen soll. Ist es anfangs die Persönlichkeit des Lehrers, welche das Interesse und die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Gegenstand überträgt und die Ausdauer seiner Arbeitskraft allmählich steigert, so soll es mehr und mehr der Gegenstand selbst werden, der mit wachsender Anziehungskraft ihn fesselt und ihn nach und nach zu immer länger fortgesetzter freiwilliger Vertiefung hinführt.

Die dauernde Fixierung der Aufmerksamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Unterrichtsgegenstände. Manche derselben besitzen eine eigentümliche Sprödigkeit, die es bedeutend erschwert, den Schüler für sie zu gewinnen. Von dieser Art sind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geschichte und Naturwissenschaft gegenüber. Hierzu kommen noch die verschiedenen Grade der Leichtigkeit oder Schwierigkeit, mit welchen sich die einzelnen Schüler der abstrakten Betrachtung zuwenden, wenn auch von einer specifischen Unfähigkeit einzelner für besondere Gegenstände, wie namentlich Mathematik, aus leicht ersichtlichen psychologischen Gründen keine Rede sein kann. Eine Klage über solche Unfähigkeit hat durchaus nur den Sinn einer Klage über Mangel an Energie der willkürlichen Aufmerksamkeit, die freilich besonders gelernt sein will und gerade unter allen Gegenständen an denjenigen am besten und sichersten gelernt wird, welche teils an sich, teils für das Individuum, nach dessen eigentümlicher Begabung, dessen Neigungen und Gewohnheiten in der Auffassung und Verarbeitung des wissenschaftlichen Materiales, die größte Sprödigkeit besitzen. Namentlich pflegt man beim Unterrichte der Mädchen in dieser Rücksicht zu viel zu großer Nachsicht und Nachgiebigkeit geneigt zu sein; das so häufige unwillige „Ich kanns nicht" der Mädchen, das mäßigen Anforderungen des Unterrichtes gegenüber doch immer nur lächerlich ist, darf sich der Lehrer nie gefallen lassen, sondern hat es, wie sich ja beim Knaben überall von selbst versteht, umzubilden in ein „Ich wills lernen". In Rücksicht aller geistigen Anstrengung werden die Mädchen gewöhnlich in hohem Grade verweichlicht. Der Unterricht, den sie erhalten,

wirkt fast durchgängig darauf hin, das Geistige zu mechanisieren, anstatt es zu selbständigem Leben zu entwickeln. Das Erlernen fremder Sprachen z. B. treibt man mit ihnen oft nur auf dem Wege praktischer Übung, als ob man verhüten wollte, daß sie sich ein sicheres Verständnis der Sprachgesetze, eine Erkenntnis der Gründe des sprachlich Erlaubten und Unerlaubten erwerben. Selbst die Muttersprache lernen sie gewöhnlich nur durch den Gebrauch, und wenn sich auch das Gefühl für Schönes und Häßliches durch die Lektüre einigermaßen entwickelt, so pflegt es doch an Sicherheit des Geschmackes bei ihnen ebenso zu fehlen, wie an Bestimmtheit des eigenen Ausdruckes und an bewußter Herrschaft über die Sprache. Der Unterricht vernachlässigt es, sie zu stetiger Aufmerksamkeit und dadurch zur Selbstbeherrschung zu befähigen; daher die häufige große Schwäche der Frauen ihren veränderlichen Neigungen gegenüber, ihr Mangel an Haltung und Festigkeit im Urteil, die harten Widersprüche und Inkonsequenzen in ihrem Handeln, ihre Unzugänglichkeit für Gründe. Je geneigter sie ihrer Natur nach sind, sich von Gefühlen allein beherrschen zu lassen, desto dringender wird die Pflicht des Unterrichtes, sie namentlich durch Übung der Aufmerksamkeit dieser Unfreiheit in etwas zu entreißen.

§. 24.

Ist es dem Unterrichte gelungen, das Mitzuteilende in voller Klarheit darzustellen und die Aufmerksamkeit des Schülers möglichst ungeteilt beim Gegenstande zu erhalten, so daß die Einsicht in den inneren Zusammenhang desselben ihm nicht von außen beigebracht wird, sondern aus seinen eigenen Vorstellungen ihm entgegenkommt, so bleibt nur noch übrig, dafür zu sorgen, daß er das so Erworbene behalte, damit er dasselbe zu reproduzieren und zur Produktion des Neuen weiter zu benutzen im stande sei, wo und wann er dessen bedarf.

Hier muß vor allem auf die Wichtigkeit des Merkens hingewiesen werden; denn obgleich diese zu keiner Zeit verkannt oder

übersehen werden konnte, so ist doch das Verhältnis des gedächtnismäßigen Wissens zur Bildung der Intelligenz überhaupt und die Abhängigkeit seines Wertes von den verschiedenen Arten des Merkens selbst nur selten hinreichend beachtet und richtig beurteilt worden. Es ist nämlich unzweifelhaft, daß alle intellektuelle Bildung von der gedächtnismäßigen Aneignung einer gewissen Masse von Kenntnissen wesentlich mitbedingt wird, ohne daß gleichwohl der Grad und die Art der ersteren sich mit Sicherheit aus der Größe und dem Inhalte der angeeigneten Massen bestimmen ließe. Liefert daher das Gedächtnis allerdings die unentbehrliche Grundlage für alle die geistigen Eigenschaften und Operationen, welche man dem Verstande zuzuschreiben pflegt, so ist doch bekannt genug, wie entschieden unrichtig es sein würde, hohe Verstandeskultur und das Gelingen der sogenannten Verstandesthätigkeiten in planmäßiger Verknüpfung als ausschließlich abhängig zu betrachten von der Masse des gedächtnismäßig beherrschten Stoffes; denn gerade die Masse ist es, die durch Mangel an innerem Zusammenhange des einzelnen, durch die innere Ungleichartigkeit und Beziehungslosigkeit ihrer größeren, isoliert bleibenden Teile die Fähigkeit des eigenen Nachdenkens oft nicht zur Kraft kommen läßt. Deshalb läßt sich der Wert des gedächtnismäßigen Wissens für die intellektuelle Bildung nicht im allgemeinen, sondern nur im besonderen Falle und in diesem immer nur nach der Art bestimmen, auf welche die Vorstellungen untereinander verbunden sind, und mittelbar nach der Art, auf welche die Gedächtnisübung selbst betrieben wird.

Wir gelangen zu demselben Resultate, wenn wir die großen Verschiedenheiten ins Auge fassen, die im Wissen derselben Gegenstände bei verschiedenen Individuen und auf verschiedenen Bildungsstufen stattfinden. Bei allen ruhen diese Gegenstände, wie man zu sagen pflegt, im Gedächtnis, aber die Art des Wissens kann dabei eine wesentlich verschiedene sein. Der eine weiß z. B. aus eigener Erfahrung, was der andere nur durch Tradition kennt, die der lebendigen Einbildungskraft so leicht zu phantastischen Vorstellungen Veranlassung giebt, der stumpfen dagegen nur ein unbestimmtes

Bild zuführt; der eine weiß aus Erfahrung und durch praktische Versuche, was der andere auf theoretischem Wege kennen gelernt und in seiner Notwendigkeit begriffen hat. Derselbe Satz ruht für den einen auf Gründen, für den anderen auf Autorität, und diese letztere selbst tritt wieder in sehr verschiedenen Graden und Nüancen, mit sehr verschiedenen Ansprüchen dem eigenen Denken gegenüber. Bestimmt sich bei den meisten Menschen die Geneigtheit, einer Behauptung ihre Zustimmung zu geben, nächst der Autorität, durch welche sie gestützt ist, nach dem Grade ihrer Einstimmigkeit mit der gesamten Lebensansicht, nach einem unbestimmten Wahrheitsgefühle, so suchen dagegen andere nur dasjenige als Überzeugung festzuhalten, was sie mit Gründen zu unterstützen oder in der Form des Begriffes zu fixieren vermögen. Diese Gründe sind wiederum bald von empirischer und historischer, bald von philosophischer Art oder haben einen gemischten Charakter, bald stehen sie mehr isoliert, bald hängen sie strenger untereinander zusammen und sind in annähernd systematischer Weise auseinander abgeleitet: das Wissen des einen trägt durchgängig den Charakter des Fragmentarischen oder des bloß Aufgerafften, während das des anderen systematischer Verarbeitung und voreiligem Abschlusse entgegeneilt; bei dem einen wird zur Grundlage und zum Mittelpunkte eines wohlgegliederten durchgearbeiteten Gedankenkreises, was dem anderen schwankende Meinung bleibt, eine mögliche Ansicht unter tausend anderen, die ebenso wie sie selbst nur einen gewissen niederen Grad von Wahrscheinlichkeit für sich haben; für den einen wird zur innersten Lebensüberzeugung, die sein Denken und Handeln leitet, was dem anderen nur eine Sache historischer Kenntnis ist, die weder auf dem theoretischen noch auf dem praktischen Gebiete einen entscheidenden Einfluß bei ihm gewinnen kann. Es geht daraus hervor, daß bei gleichem Umfang und Inhalt der Kenntnis, des gedächtnismäßigen Wissens die ganze Individualität und insbesondere die Stufe der intellektuellen Bildung doch höchst verschieden sein kann; denn dieselben Thatsachen, seien sie nun geschichtlicher, naturwissenschaftlicher oder welcher anderen Art, erfahren verschiedene Auffassungen, sie

fallen unter verschiedene Gesichtspunkte, deren einer oft gerade dasjenige als höchst bedeutsam und charakteristisch erscheinen läßt, was aus einem anderen sich als unwichtig und wertlos darstellt. Die Deutung der sozialen Zustände und geschichtlichen Ereignisse durch die politischen Parteien, der Aberglaube jeder Art, die Geschichte jeder Wissenschaft, liefern dazu eine reiche Beispielsammlung. Ist es demnach nicht die Masse des Materiales, nach der sich die Bildung der Intelligenz messen läßt, sondern die besondere Art der Kombinationen, welche die Elemente desselben teils eingegangen, teils einzugehen fähig sind, und die aus ihnen hervorgehende Klarheit, Festigkeit und systematische Gliederung der Begriffe, so leuchtet ein, daß es sich zum Zwecke der intellektuellen Bildung nicht um ein Behalten von Kenntnissen als solches handelt, sondern daß alles darauf ankommt, auf welche Weise das Gemerkte schon von frühester Jugend an geordnet und untereinander verbunden worden ist, in welche wechselseitigen Beziehungen es sich gesetzt und dadurch sich gegenseitig beschränkt oder erweitert, befestigt und beleuchtet, oder wieder schwankend gemacht, getrübt und verdunkelt hat, und wie dadurch allmählich eine Reihe von mehr oder weniger festen und in sich zusammenhängenden Überzeugungen entstanden ist.

Die vorstehende Betrachtung ergiebt, daß die Art des Behaltens, die Anordnung, Gliederung, Übersichtlichkeit der Elemente, die Bestimmtheit und Vielseitigkeit der Beziehungen, in welche die einzelnen Vorstellungen eintreten, den Wert des Behaltenen selbst bedingt. Es liegt darin eine deutliche Hinweisung auf den Übelstand, der für die Pädagogik so leicht aus dem Festhalten an der abstrakten Trennung von Gedächtnis und Verstand als Seelenvermögen entsteht, deren jedem alsdann eine eigentümliche Übung und Bildung durch besondere Mittel erteilt werden zu müssen scheint. Es zeigt sich hier, daß jeder Versuch, die Kultur des einen von der des anderen gesondert zu betreiben, nicht nur der intellektuellen Bildung unförderlich, sondern überhaupt unmöglich sein würde, weil jede Art des Merkens notwendig entweder Verstand erzeugt in einer gewissen Richtung, oder Unverstand (letzteres nämlich, wenn sie gewöhnt, inner-

lich Zusammengehöriges als eine unverbundene Menge von Einzelheiten zu behalten) und weil umgekehrt der Verstand nur thätig werden kann innerhalb der Vorstellungskreise und mit den Einzelvorstellungen, die, wie man sagt, bereits im Gedächtnis vorrätig daliegen; denn es hängt unzweifelhaft jede Verstandesthätigkeit in Rücksicht ihres Gelingens ganz von der Art ab, auf welche die Vorstellungen zu Urteilen, Schlüssen u. dgl. verarbeitet, sich im Gedächtnisse schon vorfinden. Jeder freie Gebrauch klarer Begriffe, jede Geschicklichkeit und Sicherheit im Räsonnement beruht auf der Präzision, mit welcher das Gedächtnis das einmal vollkommen Gefaßte bewahrt, mit welcher es namentlich die Zusammenfassung des Besonderen, dessen Subsumtion unter das allgemeine und die Ordnung des Gedankenfortschrittes in analogen Fällen festgehalten hat. Deshalb giebt es keinen Verstand, der nicht erst vom Gedächtnis produziert würde und es giebt ebensowenig Gedächtnis, das nicht einen gewissen Grad des Verstandes besäße, weil schon die psychologischen Gesetze der Association nicht erlauben, daß eine bloße Aggregation unzusammengehöriger Einzelheiten stattfinde. Giebt man die Ansicht auf, als habe das Gedächtnis nur den rohen Stoff als solchen zu merken, der Verstand ihn zu verarbeiten, da es ein ganz ungeformtes Material im geistigen Leben überhaupt nicht giebt, und schreibt auch das Behalten des verständig geformten und geordneten Stoffes dem Gedächtnisse zu, so wird man nicht anstehen, dieses letztere für die wichtigste aller geistigen Fähigkeiten zu halten und die Unterschiede, sowohl der Menschen untereinander, als auch der Menschen von den Tieren, in Rücksicht der geistigen Bildungsstufe, auf welcher sie stehen, hauptsächlich in den Verschiedenheiten ihres Gedächtnisses zu suchen. Nur dieses Behalten eines verstandesmäßig gegliederten und verarbeiteten Stoffes ist als unentbehrliche Vorarbeit für die Bildung der Intelligenz von Wichtigkeit, und es scheint im allgemeinen die Ausbildung des Gedächtnisses gerade für diese Art des Merkens noch mehr von planmäßiger Übung als von Naturgaben abhängig zu sein, während umgekehrt auf das Merken bloß aggregierter Einzelheiten und gewisser Klassen von Vorstellungen

(Zahlen, Namen u. dgl.) die natürliche Begabung stärkeren Einfluß hat als die absichtliche Übung.

Wie die Einzelheiten nach ihrer Inhaltsverwandtschaft sich möglichst fest aneinanderschließen und nach ihrem inneren Zusammenhange geordnet werden müssen, wenn das Behalten der intellektuellen Bildung dienen soll, so ist zu diesem Zwecke nicht minder nötig, daß die verschiedenen Unterrichtsgegenstände nicht in abstrakter Trennung voneinander verharren, sondern durch ihre Behandlung zu einander in so nahe Beziehung treten, als ihre Natur und Eigentümlichkeit erlaubt. Die Wichtigkeit dieses Punktes beruht nicht sowohl auf der Erleichterung, die dem Gedächtnis dadurch zu teil wird, als vielmehr auf der höheren Einheit, welcher verschiedene Gedankenkreise allmählich entgegengeführt werden sollen. Macht nämlich die Eigentümlichkeit eines jeden von ihnen zwar eine gesonderte Bearbeitung nötig, so darf doch der gesamte Gedankenkreis nicht aus mehreren Vorstellungsmassen bestehen, die unverbunden nebeneinander liegen, oder wohl gar einander feindlich gegenüberstehen, viemehr sollen diese sich gegenseitig beleuchten, die eine soll in die andere eingreifen und mit allen übrigen zusammengenommen der Einheit einer in sich geschlossenen Gesamtansicht der Welt und des Lebens wenigstens entgegenstreben, die freilich nicht die unmittelbare Frucht des Unterrichtes, sondern nur des fortgesetzten eigenen Denkens sein kann. Dazu ist vor allem erforderlich, daß die nächstverwandten Unterrichtsgegenstände in demselben Geiste getrieben werden, und deshalb so viel als möglich in einer und derselben Hand sind, damit bei der Durcharbeitung des einen immer die nötigen Anknüpfungspunkte für den anderen gewonnen werden, und sie so sich gegenseitig befestigen und so weit als möglich durchdringen — wie z. B. Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft, die Muttersprache und die fremden, die alten und die neueren Sprachen. Erst durch dieses Ineinandergreifen größerer Massen, das freilich um so schwieriger zu erreichen ist, je ungleichartiger diese selbst sind, wird das Behaltene für die Bildung der Intelligenz gehörig fruchtbar, denn erst dadurch kommt allmählich ein allgemeinerer

Zusammenhang in die anfangs getrennt bearbeiteten Gedankenkreise. Der ganze Schatz des gedächtnismäßigen Wissens soll diesem Zwecke mehr und mehr dienstbar werden, und man wird, um ihn nicht zu verfehlen, sowohl die massenweise Aneignung positiver Kenntnisse stärker beschränken, als auch die verwandten Gegenstände zu kräftigerem Zusammenwirken verbinden müssen, als dies bis jetzt bei uns zu geschehen pflegt.

Ist die Art der Verbindung der Vorstellungen dasjenige, worauf der Wert des Behaltenen beruht, und soll diese so beschaffen sein, daß nicht ein roher, sondern nur ein verstandesmäßig gegliederter Stoff dem Gedächtnisse übergeben wird, so folgt daraus, daß mnemotechnische Künste entweder ganz zu unterlassen sind, oder nur in großer Beschränkung angewendet werden dürfen, weil sie für die Bildung der Intelligenz nicht nur nichts leisten, sondern sogar ihr leicht schädlich werden. So wünschenswert es nämlich für gewisse besondere Zwecke auch sein mag, eine Masse von unzusammenhängenden Daten zu merken, so sind diese Zwecke doch stets von untergeordneter Art und ohne allgemeinere Bedeutung. Selbst das Interesse des Gelehrten fordert nicht, daß er die Einzelheiten fortwährend bei sich trage, die er, gedruckt oder geschrieben, sich mit Leichtigkeit wieder vergegenwärtigen kann, sobald er ihrer bedarf; vielmehr ist die Fähigkeit, das Material einer ganzen Wissenschaft zu jeder Zeit möglichst vollständig reproduzieren zu können, teils ein unnützer Schmuck und eine gelehrte Eitelkeit, teils ein Hindernis für die Unbefangenheit des Urteils und die Fortbildung der Intelligenz. Um eine Masse von Kenntnissen so zu verarbeiten, daß sie fruchtbar werde an neuen Gedanken, auf deren Produktion das Streben des Gelehrten sich zu richten hat, ist erforderlich, daß das Material als solches überwunden sei, d. h. daß die Einzelheiten desselben unter allgemeine Gesichtspunkte gefaßt seien, die ihren inneren Zusammenhang überschauen lassen und von denen aus sie im Denken beherrscht werden, daß sie nach dem Verhältnis ihrer Wichtigkeit zum Ganzen aus diesem sich hervorziehen lassen und wieder zurücktreten, nicht aber das Gedächtnis in der Weise belasten,

daß sie in bunter Mischung sich in der Erinnerung durcheinanderdrängen, sobald das eine oder andere zur Reproduktion veranlaßt worden ist. Die Überwindung des Materiales, welche die Beherrschung desselben ermöglicht, beruht daher zum Teil gerade darauf, daß die große Menge des Details wieder aufhört, unmittelbar reproduzierbar zu sein, nachdem es seine Dienste für die intellektuelle Bildung gethan hat. Das sichere Festhalten eines bestimmten Fadens im eigenen Denken wird demjenigen am meisten erschwert, dem bei jeder Einzelheit, an die er sich erinnert, eine Menge anderer Einzelheiten einfällt, die er auch gelernt hat und an der Reproduktion nicht zu hindern vermag; er kommt über der Masse fremder Gedanken nicht zur Produktion eigener und wir vergleichen dies mit Recht einem diätetischen Fehler, indem wir von Überladung des Gedächtnisses reden.

Dieser Fall tritt namentlich dann leicht ein, wenn man sich an den Gebrauch mnemonischer Hülfsmittel gewöhnt, wie sie in neuerer Zeit vielfach empfohlen worden sind, denn diese beruhen, wenn nicht sämtlich, doch zum großen Teil darauf, daß das zu Merkende an eine Nebenvorstellung angeknüpft wird, die seinem Inhalte und seinem inneren Zusammenhange mit anderen Vorstellungen durchaus fremd oder doch mit ihm nur so entfernt verwandt ist, daß von einer wesentlichen Beziehung beider aufeinander keine Rede sein kann. (Belege dazu finden sich in Menge in allen Anleitungen zur Mnemonik.) Auf diesem Wege gelangt der Schüler allerdings leicht dahin, große Massen von Einzelheiten zu behalten, aber er eignet sich zugleich die verderbliche Gewohnheit an, alles nach äußerlichen zufälligen Verbindungen aufzufassen und zu merken, er verliert oder schwächt den Sinn und das Interesse für das Verständnis des inneren Zusammenhanges, macht aus seinen Gedankenmassen mehr oder weniger bloß mechanische Aggregate und wird dadurch anstatt auf die Bahn des selbständigen Denkens und Forschens auf den Weg des Vielwissers geleitet, der die Gründlichkeit nur nach den gelernten Massen abschätzt und sich selbst in dieser fortgehenden Anhäufung befriedigt findet. Das Gefährliche der Mnemonik liegt hauptsächlich in der falschen Richtung, die sie dem Gedächtnisse zu

geben droht, in dem Streben zum Mechanisieren des Geistigen, zu welchem sie verleitet. Hat dieses einmal Platz gegriffen — was um so leichter geschieht, als das lästige Merken allerdings in hohem Grade dadurch erleichtert wird und infolge davon eine größere Befriedigung gewährt —, so gelingt es dann weit schwieriger, den Schüler zu dem viel mühsameren Fortarbeiten mit und in seinen eigenen Gedanken zu bewegen und darin zu erhalten, er will dann immer nur passiv aufnehmen und merken und thut dies wirklich auch überall, wo er nicht zur Selbstthätigkeit besonders genötigt wird. Es bedarf dabei kaum der Erinnerung, daß dies nicht allein von der Benutzung mnemonischer Hülfsmittel in größerem Umfange, sondern in gleicher Weise von jedem Unterrichte gilt, der in mechanischer Weise das Gedächtnis unabhängig vom Verstande bilden zu dürfen glaubt und es nach dieser Richtung hin stärker in Anspruch nimmt als nötig ist.

Um das Behalten richtig zu betreiben, wird man sich immer erinnern müssen, daß das Gedächtnis nur für den Verstand da ist, weil es nur durch ihn seinen Wert erhält. Es ist deshalb nicht hinreichend, daß nichts vereinzelt stehen bleibe, was gemerkt werden soll, sondern die Vorstellungen müssen so viel als möglich sogleich in solche Verbindungen gesetzt und in ihnen dem Gedächtnisse überliefert werden, welche die Natur ihres Inhaltes mit sich bringt. In diesen Verbindungen sollen sie aufgefaßt und verstanden, nach den allgemeinen Gesichtspunkten, die sich aus ihnen ergeben, vom Schüler überschaut und nach dem größeren Zusammenhange, der dadurch unter ihnen entsteht, memoriert werden. Dies ist um so wichtiger, als nach einem bekannten psychologischen Gesetze die Reihenfolge der einzelnen Glieder eines größeren Ganzen das Gelingen der Reproduktion des Gelernten wesentlich mitbedingt: wird diese Reihenfolge so gewählt, daß sie den inneren Zusammenhang des Ganzen leicht wiedererkennen läßt, so sichert ein solches Merken zugleich das Verständnis der Sache, das über rein mechanischer Einübung so häufig wieder verloren geht. Wir können diese Art des Merkens als das logische bezeichnen im Gegensatze zu dem mechanischen, das nur auf

die Einprägung des Materiales als solchen hinwirkt. Es geht dasselbe von der Auffassung der allgemeinen Vorstellung aus, welche die Art und das Gesetz des Zusammenhanges darstellt, in dem die Einzelheiten untereinander stehen; an diese schließen sich die untergeordneten und an einen jeden der letzteren die noch spezielleren Gesichtspunkte an, welche beziehungsweise die größeren und kleineren Teile bis zu den Einzelheiten des einzuprägenden Ganzen hinab beherrschen, so daß dieses als eine Gruppierung erscheint, deren Verzweigung von einem obersten Punkte aus sich überschauen läßt. Obgleich nun eine solche Methode sich nicht durchgängig würde befolgen lassen, ohne dem Stoffe Gewalt anzuthun und einen Zusammenhang zu erkünsteln, der ihm fremd ist; so hängt doch die Förderung, welche die intellektuelle Bildung von dem gedächtnismäßigen Wissen erfährt, wesentlich gerade davon ab, daß der Schüler, sei es aus eigener Kraft, oder durch Anleitung des Lehrers, sich die Gewohnheit des Merkens nach den inneren Beziehungen des Vorgestellten selbst aneigne, in möglichstem Umfange ausbilde und allmählich nach der Analogie von selbst auf alle Gegenstände seiner geistigen Thätigkeit übertrage. Hat er hierbei nur erst den rechten Weg verstanden und wirklich eingeschlagen, so darf man seiner Individualität keine unnötigen Beschränkungen auferlegen, denn die Gesichtspunkte, aus denen das Einzuprägende angesehen sein will, um das Merken zu erleichtern, sind nicht für alle dieselben und man hindert daher leicht die Raschheit und Sicherheit des Fortschrittes, wenn man ihn zu einer Auffassungsweise nötigt, die ihm ungewohnt und fremdartig erscheint — es sei denn, daß man damit den Zweck hat, Einseitigkeit zu verhüten und auf die Sache ein neues Licht dadurch fallen zu lassen.

Wo das Material keine logische Gliederung im strengen Sinne gestattet, namentlich wo der innere Zusammenhang der Sache entweder noch nicht hinreichend ermittelt oder dem Schüler noch nicht zugänglich ist, da wird man sich beim Merken freilich mehr äußerer Anhaltspunkte bedienen müssen, doch werden diese alsdann möglichst so zu wählen sein, daß das Ähnliche zusammengruppiert, das Analoge

nebeneinandergestellt, das Entgegengesetzte durch den Kontrast beleuchtet, kurz alle Einzelheiten, die zu merken sind, stets nach einem bestimmten Princip geordnet werden, durch das nicht allein das Behalten selbst, sondern namentlich auch das eigene Wiederauffinden des Details wie an einem Faden und das Überschauen desselben in einem verständlichen Ganzen befördert wird. Für den eigentlich wissenschaftlichen Unterricht zum Zwecke der intellektuellen Bildung ist dies geradezu das Wesentliche, während alles, was vereinzelt stehen bleibt, oder nur eine untergeordnete Masse ausmacht, leicht wieder verloren geht und überdies für die Intelligenz von geringerem Werte ist. Die Kunst des Lehrers besteht in Rücksicht solcher Kenntnisse, die ihrer Natur nach mehr die Form eines Aggregates behalten, vorzüglich darin, die Gelegenheiten zum Merken gehörig zu benutzen und nach Jacotots Regel eins gehörig lernen und alles andere darauf beziehen zu lassen — alles andere, nämlich alles dasjenige, was sich ohne Zwang daran anknüpfen und in eine innere Beziehung zu ihm setzen läßt. Für das erstere, die Benutzung der Gelegenheiten, giebt die von selbst sich machende allmähliche Erweiterung der Kenntnisse des Kindes in den ersten Lebensjahren das beste Vorbild, nur bedarf es von seiten des Lehrers einer unbeschränkten Herrschaft über den Stoff und einer aus der Theorie nicht zu schöpfenden Geschicklichkeit, um dasselbe mit glücklichem Erfolge nachzuahmen, da der Unterricht zu sehr zerrissen zu werden droht, wenn die Versuche, an einzelne Wörter, Begriffe oder Sätze gelegentlich Neues anzuknüpfen und dadurch den Gedankenkreis des Schülers mehrseitig zu erweitern, sich häufen oder an unpassender Stelle angebracht werden. Was das andere betrifft, so beruht es auf dem ebenso wahren als pädagogisch wichtigen Satze, daß zur Erzeugung und allmählichen Ausbildung einer wohlgegliederten Gedankenmasse vor allem ein fester Mittelpunkt als Grundlage gehört, an welchen sich alles übrige anschließen könne. Deshalb ist es nötig, zuerst in die Hauptvorstellungen einer sich bildenden Masse feste Ordnung und inneren Zusammenhang zu bringen, bevor man neue Einzelheiten zu ihnen hinzufügt. Ist dies geschehen, so entsteht

von selbst Interesse für das Neue, das dann in gleicher Weise möglichst vollständig durchgearbeitet für den Anschluß und die Aufnahme des Folgenden wieder freien Raum schafft, so daß auf diese Weise geordnete Gliederung der Gedanken dem Gedächtnis nach und nach zum Bedürfnis wird. Je inniger dabei die Beziehung ist, in welche das Neue zu den älteren vollkommen befestigten Vorstellungen tritt, desto leichter und sicherer geht dessen Reproduktion von statten.

Das hauptsächlichste, man kann sagen das einzige Mittel zum Behalten ist bekannt genug, es ist die Wiederholung; nur kommt es darauf an, sie zweckmäßig einzurichten, nämlich so, daß sie nicht ein Merken von Einzelheiten als solchen, sondern die Fähigkeit der Reproduktion und Übersicht eines größeren Ganzen hervorbringt, aus welchem das Detail in abgestufter Klarheit nach dem Verhältnis seines Wertes für dasselbe sich heraushebt. Vor allem wird sich deshalb die Wiederholung nicht auf einzelne abgerissene Fragen und Antworten beschränken dürfen, sondern, wenn auch jene Weise derselben, namentlich auf den niederen Stufen des Unterrichtes, nicht entbehrt werden kann, den Schüler zu möglichst zusammenhängender Entwickelung des Gelernten zu veranlassen haben [1]). Selbst abgesehen davon, daß er erst hierdurch der Sprache und mit dieser seiner eigenen Gedanken überhaupt mächtig wird, zeigt es sich oft als unmöglich, eine beliebige Einzelheit aus einem größeren gegliederten Gedankenkreise augenblicklich herauszufinden — was überdies für die intellektuelle Bildung nur von untergeordnetem Werte ist, während dagegen die geordnete Reproduktion, zu der zu befähigen der wesentliche Zweck der Wiederholung sein muß, im Zusammenhange gelingt. Je weniger man Einzelheiten abfragt,

---

[1]) Ein Haupterfordernis alles guten Unterrichtes besteht darin, das Gelernte zur Verstandessache, nicht zu einer Gedächtnissache zu machen: dies wird jedoch dadurch erreicht, daß man den Schüler das Gelernte möglichst wenig mit den Worten des Lehrers, möglichst viel mit seinen eigenen Worten angeben läßt: *seine* Gedanken soll er in *seine* Worte fassen. C. H.

und je mehr man in gruppenweiser Darstellung wiederholen läßt, desto besser wird man zugleich verhüten, daß die Repetitionen für Lehrer und Schüler zur Qual werden — ein Übelstand, der oft in so hohem Grade dem Lernen schadet und überdies viel Zeit verdirbt. Ein treffliches Mittel, der Ermüdung beim Wiederholen vorzubeugen, das Einzelne vielseitig zu beleuchten und vor mechanischem Einlernen desselben zu bewahren, liegt in dem Wechsel der Gesichtspunkte, von denen man dabei ausgeht. Der dadurch herbeigeführte Zeitverlust kann hierbei nicht in Anschlag kommen gegen die Freiheit der Reproduktion und die selbständige Herrschaft über den Stoff, welche auf diese Weise allein entstehen können (vergl. Herbart, Umriß päd. Vorles. 2. Aufl. §. 121 [Päd. Schr. II. S. 566]). Daß der Einsicht, der Gewissenhaftigkeit und dem guten Willen des Schülers die Wiederholungen nicht überlassen bleiben dürfen, lehrt ebenso die Erfahrung, wie es auch daraus hervorgeht, daß es selbst für den Lehrer nicht leicht ist, sie auf eine zweckmäßige Weise einzurichten, und daß Repetitionen aus eigenem Antrieb eine größere Energie der Selbstüberwindung voraussetzen, als sich in den Kinder- und Knabenjahren erwarten läßt[1]).

Die hauptsächlichste Schwierigkeit des Behaltens beruht auf dem Umstande, daß dasselbe nur mittelbar vom Willen abhängig werden kann. Ist für das Behalten wie für die Aufmerksamkeit das unwillkürliche Interesse am Gegenstande die kräftigste Hülfe, so reicht dagegen momentanes Wollen ohne Übung zu jenem oft noch weniger aus als zu dieser, und es darf ein solches Unvermögen des Schülers, gegen das sich durch Tadel und Strafe nichts ausrichten läßt, nie als Mangel an Aufmerksamkeit oder gutem Willen behandelt werden, so schwer es im einzelnen Falle auch sein mag, scharf zu unterscheiden, was dem einen und was dem anderen zuzuschreiben ist. Auch darin verhält sich das Behalten der Aufmerksamkeit ähnlich, daß es wie diese am besten für solche Vorstellungen

---

[1]) Vergl. Laistner, die Gedächtnisübungen in der Volksschule. Leipzig. 1853. H. E.

und Reihen gelingt, die sich durch Inhaltsverwandtschaft einer bereits ausgebildeten größeren Masse anschließen, besonders wenn es sich um ein logisches, nicht um ein bloß mechanisches Merken handelt, und daß sich deshalb auf jedem neuen Gebiete eine besondere Übung des Gedächtnisses nötig macht, die sich durch Übung desselben auf anderen Gebieten zwar erleichtern und befruchten, nicht aber entbehrlich machen läßt; denn da es keine allgemeinen Kräfte oder Vermögen giebt, als deren Thätigkeiten die geistigen Funktionen zu betrachten wären, sondern umgekehrt, jene erst von diesen erzeugt werden, wie überall das Allgemeine aus dem Besonderen und Einzelnen entspringt, so kann es auch keine allgemeine Übung und Bildung einer solchen Kraft geben, sondern immer nur eine besondere, die mit dem bestimmten Stoffe verwachsen bleibt, an dem sie zustande gekommen ist. Da nun die Bildung der Intelligenz, wie sich früher gezeigt hat, wesentlich bedingt ist durch die Art der Beziehung und Verbindung, in welche die Gedächtnisvorstellungen miteinander treten, so bedarf es zur Vielseitigkeit derselben einer ebenso vielseitigen Bildung des Gedächtnisses, das überdies in allen seinen Funktionen soweit als möglich dem Willen unterworfen werden muß, um den Fortschritt der intellektuellen Bildung sich dienstbar zu erweisen. Diese Folgsamkeit gegen den Willen läßt sich als die Disziplin des Gedächtnisses bezeichnen. Sie steht im nächsten Zusammenhange mit der willkürlichen Aufmerksamkeit, denn die Selbstbeherrschung des Gedankenlaufes in der geordneten Reflexion kann nur dadurch gelingen, daß die nach ihrer inneren Verwandtschaft bereits verknüpften Vorstellungen durch die Anregung von seiten des Willens reproduzierbar sind, so wie auch umgekehrt die Fähigkeit und Gewöhnung zu dieser Art der Verknüpfung und Reproduktion sich immer stärker befestigt, je mehr die Kraft der willkürlichen Aufmerksamkeit wächst. Um eine solche Disziplin des Gedächtnisses als Grundlage der intellektuellen Bildung herbeizuführen, ist es nötig, vorzüglich an Treue im kleinen — nicht im unbedeutenden — beim Behalten zu gewöhnen, durch die der Sinn für Gründlichkeit und Genauigkeit geschärft und Bestimmtheit des Denkens allmählich

zum bleibenden Bedürfnis gemacht wird. Besondere Achtsamkeit verlangt dabei der Umstand, daß das momentan vollkommen deutlich Aufgefaßte sich schnell wieder verdunkelt und daß es deshalb einer wiederholten mehrseitigen Beleuchtung desselben bedarf, wenn die einmal klar gewordenen Begriffe und Sätze nicht wie vereinzelte Lichtblitze aus allgemeiner Dunkelheit auftauchen, sondern auch rein behalten und mit Freiheit gebraucht werden sollen.

Wir haben uns bisher mit der Entwickelung der allgemeinen Erfordernisse beschäftigt, denen der Unterricht im Dienste der intellektuellen Bildung zu genügen hat, ohne daß dabei die Hauptgegenstände des Unterrichtes selbst und ihre Behandlung anders als bloß beiläufig oder beispielsweise berührt worden sind, obwohl erst aus der Betrachtung dieser hervorgehen kann, daß sich das früher aufgestellte Ziel der intellektuellen Bildung durch sie erreichen lasse und auf welche Weise. Diese Untersuchung wird daher zunächst vorzunehmen sein, sie wird zugleich das Ganze zum Abschluß zu bringen haben.

Die Bildung der Intelligenz hat sich in Rücksicht ihres Zweckes als doppelseitig gezeigt: sie sollte teils zur inneren Freiheit hinführen, teils ein tieferes Hineinleben in die ethischen, ästhetischen und intellektuellen Interessen anbahnen. Hierzu bedurfte es einerseits der Kenntnis und sicheren Handhabung aller wesentlich verschiedenen wissenschaftlichen Operationen und Methoden und andererseits der Verarbeitung eines so vielseitigen wissenschaftlichen Materiales, daß dadurch jene höheren Interessen sämtlich vertreten sind; denn nur unter dieser Bedingung kann die Selbständigkeit des Denkens zur Freiheit erstarken und das Gemüt jene Interessen mit Wärme in sich aufnehmen und festhalten. Demnach liegen für alle Unterrichtsgegenstände, als deren hauptsächlichste sich Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft herausgestellt haben, ein formales und ein materiales Ziel des Unterrichtes nebeneinander, so jedoch, daß beide nie getrennt, sondern immer nur mit- und durcheinander

erreicht werden können und sollen; denn teils ist es unmöglich, sich einen gewissen Grad der Geschicklichkeit in der Anwendung bestimmter Denkoperationen und Methoden zu erwerben, ohne zugleich das betreffende wissenschaftliche Material sich anzueignen, teils würde diese Aneignung ohne jene Geschicklichkeit ebenso wie die letztere ohne die erstere, wenn sie möglich wäre, den Zweck verfehlen, welchem die Bildung der Intelligenz nachzustreben hat. Der Wert jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes darf vielmehr nur aus dem zusammengesetzten Verhältnis bestimmt werden, in welchem er für sich allein und in seiner Verbindung mit den übrigen sowohl für das formale als für das materiale Ziel des Unterrichtes zu wirken fähig ist.

Wie es keine allgemeine Übung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses giebt, sondern immer nur eine Übung derselben auf einzelnen bestimmten Gebieten, so ist auch alle formale Bildung zunächst nur eine Aneignung bestimmter Methoden der Untersuchung, die sich nicht willkürlich auf andere Gegenstände übertragen lassen, und kann nur dadurch allgemein werden, daß alle Gegenstände des wissenschaftlichen Nachdenkens, deren Auffassung und Behandlung in methodischer Rücksicht wesentliche Verschiedenheiten darbieten, wenigstens in ihren Hauptzügen durchgearbeitet werden. Deshalb kann zur Lösung der formalen Aufgabe des Unterrichtes keiner der genannten Gegenstände für entbehrlich gehalten werden, sobald man zugiebt, daß die Untersuchungsmethoden, die sie erfordern, typisch unter sich verschieden sind und zugleich die Hauptcharaktere der Behandlungsweise aller wissenschaftlichen Probleme an sich tragen. Ist dies der Fall, so wird aus der Aneignung derselben bis zur Geläufigkeit notwendig die allgemeine Beweglichkeit und Beholfenheit des Geistes hervorgehen, die, vor keinem Probleme ratlos still stehend, mit Recht als das Charakteristische der intellektuellen Bildung betrachtet wird, während die Mangelhaftigkeit derselben sich hauptsächlich in der methodischen Beschränktheit und Unbehülflichkeit zeigt, mit welcher der einseitig Gebildete alle Gegenstände, die sich ihm darbieten, nur nach der Analogie eines einzigen auffaßt, der ihm

allein vertraut ist, und sein Denken auf den verschiedensten wissenschaftlichen Gebieten nur in den Formen fortzubewegen im stande ist, in die er sich auf seinem besonderen Felde eingewöhnt hat.

Es leuchtet ein, daß der formale Gewinn, der sich aus einem Unterrichtsgegenstande ziehen läßt, die Aneignung der eigentümlichen Auffassungs- und Behandlungsweise der Probleme, die er verlangt, nur in dem Maße sich nach und nach vergrößern kann, in welchem das betreffende Material selbst allmählich bewältigt wird, denn jede Herrschaft über die Methode setzt eine entsprechende Herrschaft über den Stoff voraus, an dem sie geübt wird. Diese Übung kann zuerst für den Schüler nur eine mehr unbewußte sein, er muß sich das Verfahren zunächst bis zur Festigkeit aneignen ohne Reflexion auf dieses selbst, da eine solche ihn von der vollen Versenkung in den Stoff nur abhalten könnte, an den er sich zuerst ganz hingeben muß. Läßt man ihn nun bei ähnlichen Aufgaben denselben Gang der Behandlung nehmen, so gelangt er bald dahin, die geringeren Modifikationen des Verfahrens von selbst anzubringen, welche die Besonderheit des Falles nötig macht; man schärft dadurch seinen Blick für das Analoge, indem man zugleich eine bestimmte Weise der Betrachtung und des Gedankenfortschrittes ihm habituell macht. Dieselbe Art der Auffassung und Behandlung wird dann stufenweise und stets mit den nötigen Abänderungen und Erweiterungen auf immer unähnlicheren Stoff zur Anwendung gebracht, bis es möglich wird, den Schüler selbst auf das aufmerksam zu machen und reflektieren zu lassen, was er macht, indem er gerade diese und keine andere Ordnung und Verknüpfung der Gedanken befolgt, wie er es macht und warum; denn erst durch diese Reflexion auf die Methode, welche begreiflicherweise jedoch nur im höheren Unterrichte eine Stelle finden kann, bringt es der Schüler zu einem vollkommen freien Gebrauche derselben, erst mit ihr wird die formale Aufgabe des Unterrichtes gelöst. Es ist von selbst klar, daß dies nur geschehen kann, wenn der Lehrer selbst der Methoden völlig Herr ist, nach denen der Schüler das wissenschaftliche Material verarbeiten soll, so daß er sie zum

augenblicklichen Gebrauche stets zur Hand hat, die jedesmal nötigen Umwandlungen derselben versteht und um die Hülfen nicht verlegen ist, die er dem Schüler nach dessen jeweiligem Bedürfnisse bei ihrer Anwendung zu geben hat.

Haben wir im Vorstehenden das Wesen der formalen Bildung bezeichnet und den Weg, den sie zu nehmen hat, im allgemeinen skizziert, so wird zunächst noch die materielle Entwickelung der Intelligenz etwas näher ins Auge zu fassen sein, um alsdann von diesen beiden Gesichtspunkten aus an die Betrachtung der einzelnen Unterrichtsgegenstände und ihre Behandlung heranzutreten.

Das materiale Ziel des Unterrichtes erforderte, daß durch die Gegenstände des letzteren alle höheren Interessen vertreten seien, damit sich der Schüler durch das Lernen in diese hineinlebe und mit ihnen verwachse. Daß dies in Rücksicht der sittlichen, ästhetischen und der an beide sich anschließenden religiösen Interessen durch den vorzugsweise gemütsbildenden Unterricht in der Geschichte, der Muttersprache, den Künsten und der Religion*) wirklich geschehe, in welchem Maße und Verhältnis und auf welche Weise es zu bewirken sei, ist im vorhergehenden Abschnitt zu zeigen versucht worden. Nur die intellektuellen Interessen sind durch diese Gegenstände verhältnismäßig schwach vertreten; denn die Geschichte gestattet keine exakte Analyse ihres Kausalzusammenhanges, erlaubt deshalb oft sehr verschiedenartige Deutungen ihrer Ereignisse, und ist überdies mehr geeignet, die

---

*) Die beiden letzteren konnten unter den Bildungsmitteln der Intelligenz nicht wohl mitaufgeführt werden, da diese von ihnen zwar in Anspruch genommen wird, aber als bloßes Mittel. Kunst und Religion wollen gar nicht die Erkenntnis erweitern, sondern das Gemüt erheben und die Gesinnung heiligen, wogegen Geschichte und Sprache zwar weder ausschließlich, noch auch nur vorzugsweise auf intellektuelle Bildung hinwirken, sie aber doch mitbezwecken. Deshalb lassen sich als Bildungsmittel der Intelligenz im eigentlichen Sinne nur Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft nennen, wie früher geschehen ist.

Einsicht des gereiften Mannes fortzubilden, als die intellektuelle Erhebung des Kindes und des Knaben zu fördern, obwohl nicht verkannt werden darf, daß auch für diese die Kenntnis menschlicher Charaktere, das Verständnis menschlicher Handlungen und Schicksale im einzelnen wie im ganzen, das sie aus ihr schöpfen, von nicht geringem intellektuellen Wert ist; die Muttersprache schließt die Welt der Gedanken zu leicht innerhalb der Formen einer bestimmten Nationalität ab, wenn keine Kenntnis fremder Sprachen ihr zu Hülfe kommt, und so wichtig es auch für die intellektuelle Bildung ist, daß der Denkende sich frei und ungehindert in ihr bewege, so nötigt doch die Vergleichung mit fremden Sprachen zu ungleich schärferer Reflexion auf Form und Inhalt des Gedachten. Kommt dazu noch eine wesentliche Erweiterung des Gemütslebens und namentlich der Geschmacksbildung durch das Erlernen der letzteren, so wird es dadurch ebenso unzweifelhaft, daß fremde Sprachen als ein Hauptgegenstand des Unterrichtes aufgenommen werden müssen, wie dies in Rücksicht der Mathematik und Naturwissenschaft zu fordern ist, um der Schärfe des Räsonnements und der Wichtigkeit und Eigentümlichkeit ihrer Gegenstände willen, ohne deren nähere Kenntnis das Verhältnis des Menschen zur Natur nicht richtig aufgefaßt werden kann und also eine richtige Lebensansicht überhaupt unmöglich ist. Da nun von den Gegenständen, welche die intellektuellen Interessen zu vertreten haben, die Geschichte und die Muttersprache in Rücksicht ihrer Stellung und Behandlung, als überwiegend der Gemütsbildung, der sittlichen und ästhetischen Seite zugewendet, schon früher besprochen worden sind, so haben wir uns jetzt nur noch mit denjenigen Unterrichtsgegenständen zu beschäftigen, welche überwiegend der Entwickelung der intellektuellen und nur sekundär der Ausbildung der sittlichen oder ästhetischen Interessen dienstbar sind, nämlich den fremden Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaft.

§. 25.

Wir sind früher bei Betrachtung der Muttersprache auf die Oberflächlichkeit und Unhaltbarkeit der Ansicht aufmerksam geworden, welche die Sprache für ein bloß äußeres Mittel des Gedankenausdruckes oder gar für eine bloße Summe willkürlicher Zeichen zum Zwecke der Mitteilung hält, während sie vielmehr die Entstehung fester Vorstellungen, die geordnete Verknüpfung derselben und die Fortbildung des Vorstellens zum bestimmten, bewußten Denken erst möglich macht und auf die eigentümliche Gestaltung des Gemütslebens einen nicht minder tiefgreifenden Einfluß ausübt, als auf die Ausprägung der Begriffe. Das ursprüngliche Fluktuieren unseres Inneren, das Auf- und Abschwanken desselben durch eine Reihe von Thätigkeiten und Zuständen hindurch, deren Klarheitsgrad und Inhalt beständig wechselt, wird nur dadurch an einem bestimmten Punkte angehalten, daß eine psychische Thätigkeit oder ein innerer Zustand an ein äußeres Zeichen, gewöhnlich einen Laut angeknüpft und auf denselben bezogen wird. Erst durch diese Verknüpfung gelingt es, das Fließende zu fixieren, erst durch sie wird es möglich, das durch die Bezeichnung Fixierte mit einiger Bestimmtheit zu reproduzieren, unter sich in Verbindung zu setzen und aufeinander zu beziehen. Deshalb bleibt alles deutlichere Denken und bestimmtere Fühlen an die Sprache gebunden, deshalb wird namentlich alles bewußte Denken und Fühlen zu einem fortlaufenden innerlichen Reden, und selbst abgesehen von aller Mitteilung unseres Inneren müßte sich sogar der einzelne erst eine Art von Sprache erfinden, wenn er zu einiger Klarheit und Ordnung seiner psychischen Zustände gelangen sollte, denn nur vermittelst äußerer Zeichen wird es möglich, das Vorgestellte bestimmt zu reproduzieren und zu verknüpfen.

Läßt sich demnach mit Recht behaupten, daß der Mensch erst durch die Sprache denken lernt, so ist es — aus Gründen, die früher bei Gelegenheit der Muttersprache erörtert worden sind — nicht minder richtig, daß er durch viele Sprachen nicht bloß mit

verschiedenen Zeichen seine Gedanken verbinden, sondern in verschiedenen Auffassungen des äußeren wie des inneren Lebens und in verschiedenen Verknüpfungsweisen seiner Vorstellungen sich bewegen lernt, nämlich in denjenigen, in welchen sich die nationale Eigentümlichkeit des betreffenden Volkes ausgeprägt hat. Aus einer fremden Sprache kommen uns lauter eigentümlich gebildete, anders gegeneinander abgegrenzte und aufeinander bezogene Begriffe entgegen, als aus der unserigen; sie nötigt uns, aus unserer Auffassung der sittlichen, ästhetischen, religiösen, politischen Dinge zeitweise herauszugehen, uns eine mehr oder weniger durchgreifende Modifikation unserer Begriffe, Gefühle und Urteile gefallen zu lassen, unsere Natur- und Lebensansicht umzubilden. Wer eine fremde Sprache spricht oder versteht, wird durch die Versetzung in sie zeitweise innerlich ein anderer Mensch; wer eine solche erlernt, eröffnet sich dadurch eine durchaus neue Art des Umganges, er setzt sich dadurch in Verkehr mit einem fremden Nationalgeist und Nationalcharakter, dessen Verständnis seinem Gedankenkreise wie seinem Gemütsleben zu einer Erweiterung und Vertiefung verhelfen muß, wie sie sich innerhalb derselben Nationalität gar nicht erwerben lassen. Was aus einer Sprache in die andere wirklich übertragen werden kann, beschränkt sich fast ganz auf Begriffe und Gedanken, die bis zu wissenschaftlicher Präzision durchgearbeitet sind, auf mathematisches, naturwissenschaftliches Räsonnement und auf Untersuchungen von annähernd gleicher Anschaulichkeit der Begriffe und Strenge der Schlüsse. Alles übrige bleibt namentlich in dem Maße unübertragbar, in welchem es das Gemütsleben der fremden Nation berührt oder mit ihm verwachsen ist. Hauptsächlich gilt dies von ihrer ganzen religiösen und künstlerischen und größtenteils von ihrer sittlichen Bildung. Die heidnischen, selbst die antiken Götternamen können dem Christen nur läppisch fabelhaft klingen, der die Kunst, die Natur- und Lebensansicht jener Völker nicht aus ihrer eigenen Sprache kennen gelernt hat; die Namen der griechischen und römischen Tugenden müssen ihm unverständlich und nebelhaft bleiben, wenn er nicht durch die Sprache selbst zu der eigentümlichen Auffassung

des sozialen und politischen Lebens sich hinführen läßt, aus der sie entsprungen sind. Übersetzungen sind Kopieen, deren Schattierung und Kolorit vom Originale verschieden, deren Konturen sogar vielfach verzogen und verschoben sind. Daß dies für die Auffassung fremder Sprache und Nationalität selbst da noch gilt, wo Talent und Geist nicht minder als ein relativ geringer Unterschied in dem Kulturzustand der betreffenden Völker ihr zu Hülfe kommt, das beweist, um nur ein Beispiel statt vieler anzuführen, das bekannte Buch der Frau v. Staël über Deutschland, wie Jean Paul in seiner Kleinen Bücherschau (vergl. namentlich I. p. 76 ff.) treffend nachgewiesen hat*).

Unterliegt es demnach keinem Zweifel, daß die materiale Entwickelung der Intelligenz das Erlernen fremder Sprachen erfordert, um sich in die geistigen und gemütlichen Eigentümlichkeiten einer fremden Nationalität und dadurch in die höheren Interessen hineinzuleben, die vor allem aus der Sprache und Litteratur des Volkes in konkreter Gestaltung uns entgegentreten — denn seine Geschichte, Religion und Kunst werden für uns erst durch diese vermittelt —, so zeigt sich dasselbe nicht minder als nötig aus dem Gesichtspunkte der formalen Aufgabe des Unterrichtes.

Jedes Wort und noch mehr jeder Satz giebt eine Reihe von Beispielen für abstrakte Regeln, die der Schüler im besonderen Falle wiedererkennen lernen muß, so daß ihm das einzelne als bestimmt erscheint durch das allgemeine, das er in jenem auffinden lernt. Für das einzelne Wort kommen hauptsächlich die Regeln der Formenlehre in Betracht, die Klassifikation desselben als Redeteil, seine Etymologie und Flexion, die Entwickelung seiner abgeleiteten Bedeutungen aus der ursprünglichen; für den Satz die Regeln der

---

*) Lehrreiche hierhergehörige Beispiele bieten außerdem besonders die ersten Versuche von Übersetzungen eines Ausländers in unsere Muttersprache einerseits und die gelungensten Übertragungen schwieriger Stellen aus dieser in eine fremde Sprache andererseits. Wir erhalten dadurch zwei Extreme, deren eines die Eigentümlichkeit der fremden Sprache auf unsere eigene projiziert zeigt, während das andere die entgegengesetzte Projektion darstellt.

Syntax, die besonderen Arten der Beziehungen der Wörter aufeinander, entsprechend der Eigentümlichkeit des Gedankens, der durch ihre Verbindung ausgedrückt werden soll. Erst durch diese Anschauung des Allgemeinen im Besonderen und Einzelnen kommt Ordnung und Gesetzmäßigkeit in die anfangs verworren erscheinende Masse der Wörter. Das Herausfinden dieser Gesetzmäßigkeit, die dem Schüler zunächst fühlbar gemacht werden muß, damit er Trieb und Willen bekomme, nach ihr zu suchen, geschieht durch das von kleinen Anfängen aus immer weiter und umfassender zu treibende Abstrahieren, bei welchem freilich stets in Erinnerung behalten werden muß, daß die sprachlichen Analogieen, von denen es sich leiten läßt, den Wortformen und ihren Verbindungsweisen keine streng allgemeingültigen, ausnahmslosen Gesetze vorschreiben, obwohl selbst in den abnormen Bildungen und Verbindungen größtenteils noch bestimmte besondere Regeln erkennbar bleiben, unter denen sie stehen. Der umgekehrte Weg ist dann der von der allgemeinen Regel zu dem Besonderen und Einzelnen, das ihr untergeordnet und nach ihr gebildet ist. Er ist hauptsächlich von doppelter Art; einerseits nämlich muß der Schüler einen in der fremden Sprache vorliegenden Satz nach bereits bekannten allgemeinen Regeln in seine Teile zergliedern, um zu dessen Verständnis zu gelangen, und andererseits muß er beim Übersetzen in die fremde Sprache die einzelnen Ausdrücke nach bestimmten Regeln wählen, zusammenstellen und aufeinander beziehen: im ersten Falle hat er das in der fremden Sprache gegebene Wortganze zu analysieren, wobei er von den im voraus gegebenen Regeln der Konstruktion und Wortbildung ausgeht, um alle Einzelheiten des Satzes unter sie zu subsumieren und dann die besondere Bedeutung, die jedes Wort im Satze hat, aus der allgemeinen desselben abzuleiten; im anderen Falle ist sein Verfahren von synthetischer Art, indem er nach denselben Regeln die Wörter der fremden Sprachen aufsucht, die dem besonderen Sinne des in der Muttersprache gegebenen Wortes möglichst entsprechen, ihnen die erforderliche Form giebt und sie nach den Forderungen des fremden Idioms zu einem Satze zusammenfügt. Wollte man

alle diese Übungen an der Muttersprache selbst vornehmen, so würde zwar die Aufsuchung der allgemeinen, besonderen Regeln und Ausnahmen recht wohl möglich, aber von keinem Interesse für den Lernenden sein, da er ja die Sprache bereits versteht und ohne Mühe gebraucht, während bei der fremden Sprache gerade jene formal bildende Übung es ist, durch welche er sich im fortschreitenden Verständnis immer weiter gefördert findet. Die Grammatik der Muttersprache hat deshalb für den Schüler etwas äußerst Ungenießbares und Ermüdendes, außer insofern sie wirkliche Mängel, Unrichtigkeiten, Unvermögen und Ungeschick der Rede beseitigt oder ihm feinere Eigentümlichkeiten ihres Baues, Unterschiede und Gewicht der Wörter, Verschiedenheiten des Stiles und dem Ähnliches sichtbar macht, was ihm vorher verborgen oder unzugänglich war. Daß die zweite Art der Übungen innerhalb der Muttersprache fast vollständig wegfallen muß, ergiebt sich von selbst daraus, daß sich der Schüler im Verständnis und Gebrauch derselben nicht veranlaßt und noch weniger genötigt findet, erst von abstrakten Regeln aus zur Verdeutlichung des Einzelnen oder zur Wahl und Zusammenfügung der Worte fortzuschreiten.

Aus Obigem ist leicht ersichtlich, wie wesentlich der Unterschied sein muß, den es für die Bildung der Intelligenz macht, ob eine fremde Sprache auf grammatischem Wege oder auf dem der Routine erlernt wird, da man sich offenbar nur von dem ersteren die vorhin namhaft gemachten Vorteile versprechen kann. Als Gründe für den anderen die größere Schnelligkeit und Mühelosigkeit des Lernens selbst geltend machen kann nur der, welcher Bequemlichkeit, Genuß und die Befriedigung zufälliger Bedürfnisse des gemeinen Lebens höher schätzt als Einsicht und Bildung. Die Pädagogik hat für ihn keine Antwort, so wenig als für den, welcher um der größeren praktischen Brauchbarkeit der neueren Sprachen willen die alten durch sie verdrängt zu sehen wünscht. Die grammatische Erlernung nötigt allein, auf alle Einzelheiten genau zu achten und sich von ihnen Rechenschaft zu geben, sie macht es fast unvermeidlich, alle Abweichungen zu bemerken, welche die fremde Sprache von der unserigen

zeigt, weil es ihr wesentlich ist, stets von der Beachtung der kleinsten Teile der Sprache, der Wörter und ihrer Modifikationen auszugehen und immer wieder auf sie zurückzukommen. Während das routinenmäßige Lernen den Schüler in das fremde Land hineinwirft und ihm den Rückweg abschneidet, damit er sich allmählich selbst darin orientiere, so gut es gehen will, leitet ihn das grammatische Verfahren zu einem stufenweise fortschreitenden Verständnis an, indem es ihn zu fortwährender, möglichst genauer Vergleichung der fremden Gedanken und Ausdrucksweisen mit den vaterländischen nötigt, die ihnen parallel gehen. Größerer Formenreichtum der fremden Sprache führt hierbei zur Unterscheidung einer entsprechenden Menge von Nüancen des Gedankens, die in der Muttersprache zusammenfließen, die Syntax zeigt dem Schüler die Möglichkeit, dasselbe Gedankenverhältnis aus wesentlich verschiedenen Gesichtspunkten aufzufassen, die Abhängigkeit der Vorstellungen voneinander sich auf eine neue eigentümliche Weise zu denken und demgemäß unmittelbar auszudrücken, was in der Muttersprache wohl durch Beschreibung verständlich gemacht, aber durch den Gebrauch derselben nicht zu anschaulicher Deutlichkeit gebracht werden kann[1]). Im höheren Unterrichte tritt dann weiter die Notwendigkeit ein, beim Übersetzen aus einer Sprache in die andere bald länger, bald kürzer zu sein als das Original, andere Redeteile zu gebrauchen, Bilder zu ändern, ganze Sätze in andere Formen zu gießen und dadurch mit dem eigentümlichen Gebrauche der Partikeln andere Abhängigkeitsverhältnisse und Beziehungen der Gedanken zu einander einzuführen. Dies alles verspricht ohne Zweifel der Entwickelung der Intelligenz nach ihrer formalen Seite einen Erfolg, wie er sich von keinem anderen Bildungsmittel erwarten läßt, denn es giebt keines, durch das der Schüler in ebenso ausgedehnter Weise und mit gleich großer Schärfe seine Gedanken in ihre Elemente zu zerlegen, die

---

[1]) Auch umgekehrt. Mensa est rotunda = der Tisch ist rund, ein runder; Vir est fortis = der (ein) Mann ist tapfer; es (er) ist der (ein) tapfere(r) Mann. C. H.

Verhältnisse seiner einzelnen Vorstellungen gegeneinander abzuwägen und Vergleichungen selbst ihrer feineren Nüancen vorzunehmen angeleitet würde — unter der Voraussetzung nämlich, daß der Unterricht in der fremden Sprache auf die rechte Weise betrieben wird und namentlich den grammatischen Weg einschlägt. Es bedarf alsdann keiner besonderen Übung des kritischen Scharfsinnes der Schüler an verschiedenen Lesarten u. dergl., wenn eine solche auch beiläufig zugezogen, in einzelnen besonders geeigneten wichtigen Fällen gestattet sein mag. Das Material, welches die Philologie hierzu in so großem Reichtume liefert, will mit großer Vorsicht und Sparsamkeit gebraucht sein, wenn es Anspruch selbst nur auf Duldung im Sprachunterrichte haben will. Schon oft hat man die Grammatik eine angewandte Logik genannt, und wenn sich diese Behauptung auch verschieden deuten und bestreiten läßt, so bleibt sie doch insofern richtig, als grammatisch genaues Verständnis der Sprache, eine so feine und allseitige Zergliederung der Gedanken bis auf deren letzte sprachlich bezeichenbare Teile eine so scharfe, vollständige und sichere Auffassung ihrer Unterschiede und gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse voraussetzt, daß daraus von selbst das Bedürfnis und die Gewohnheit streng logischen Denkens hervorgeht.

Das grammatische Erlernen fremder Sprachen geht so vor sich, daß das Fremde fortlaufend an das angeknüpft und mit dem verglichen wird, was die Muttersprache bietet. Durch dieses Messen des Fremden an dem Einheimischen, durch dieses beständige Abwägen beider gegeneinander tritt erst die Muttersprache selbst, die vorher in zusammenhängender Rede stets nur ungeschieden und als Ganzes zusammengesetzte Gedanken auf einmal aussprechend angeschaut wurde, in ihre einzelnen Teile mit voller Deutlichkeit auseinander und es zeigen sich diese einzelnen Teile erst jetzt vollkommen distinkt nach Form und Inhalt und in ihren gegenseitigen Beziehungen. Dieser Gewinn für die Muttersprache, der sich nicht wohl aus dem grammatischen Studium dieser letzteren allein, wenigstens nicht in gleicher Weise ziehen läßt, ist nicht gering an-

zuschlagen, denn er ist zugleich für die formale Seite der intellektuellen Bildung überhaupt von Wichtigkeit. Zwar hat man es wohl gar lächerlich finden wollen, daß aus dem Lateinischen und Griechischen eine wesentliche Förderung des Deutschen entspringen solle, da ja oft genug die Erfahrung das Gegenteil gelehrt habe, und doch verhält es sich unzweifelhaft so, sobald nur die Sache richtig angefaßt wird; denn teils kann die Muttersprache in ihrer Eigentümlichkeit erst durch die sorgfältige grammatische und lexikalische Vergleichung mit einer fremden Sprache von wesentlich verschiedenem Charakter richtig erkannt und gewürdigt werden, teils verlangen namentlich die Übersetzungen aus dieser in jene, wenn weder dem einen Idiom Gewalt angethan, noch auch dem anderen in Form und Inhalt der Gedanken mehr vergeben werden soll als unumgänglich notwendig ist, eine Aufmerksamkeit auf das, was gesagt werden soll und was sich sagen läßt, ein sinnendes Herumwenden alles Einzelnen, ein Arbeiten in und mit der Muttersprache, wie es von keiner anderen Übung zu erwarten ist. Wird diese Seite des Sprachunterrichtes bisweilen nicht hinreichend ausgebeutet, so fällt dies dem Lehrer, nicht der Sache zur Last. Endlich läßt sich die Lektüre in fremden Sprachen, wie die meisten anderen Unterrichtsgegenstände, für die Muttersprache auch noch fruchtbar machen durch zusammenhängende Relationen des Gelesenen und Erklärten von seiten der Schüler, mit denen (wie schon erwähnt) alle Wiederholungen so viel als möglich in fortlaufender eigener Rede angestellt werden müssen.

Die Vielseitigkeit, fast kann man sagen die Universalität der Sprache als Bildungsmittel ist darin begründet, daß sie das unentbehrliche Mittel zu aller bewußten Gedankenentwickelung ist. Deshalb lassen sich alle Denkoperationen an ihr lernen, mit alleinigem Ausschlusse derjenigen, welche die Thatsachen der äußeren Anschauung oder inneren Erfahrung zu ihrer unmittelbaren Grundlage haben, wie zum Teil in den Naturwissenschaften und in der Mathematik. Die Art, wie wir unsere Gedanken aufeinander beziehen und miteinander in Verbindung setzen, wie wir ihnen nähere Bestimmungen geben und welche, wie wir andere aus ihnen ableiten, sie selbst

durch andere vorbereiten oder begründen, wie und mit welchen Nüancen sich unsere Gemütszustände an sie anknüpfen — dies alles ist ganz oder großenteils von dem abhängig, was unsere Sprache auszudrücken erlaubt: sie greift so vielfach bestimmend in unser Inneres ein, daß eine genaue Analyse derselben wenigstens einen großen Teil von dem uns kennen lehren muß, was in uns vorgeht. Soll die Muttersprache diesen Dienst uns leisten, so bedarf sie dazu der Beleuchtung durch fremde Sprachen, nur werden freilich beim Unterrichte in diesen die eigentlich bildenden Seiten desselben wohl beachtet und sorgsam benutzt werden müssen, denn allerdings läßt sich nicht leugnen, daß dieser Unterricht nicht gerade häufig die Früchte trägt, die er wirklich zu tragen vermag.

Haben wir im Vorstehenden dasjenige erörtert, worauf der Wert des Erlernens fremder Sprachen beruht, so wird sich daraus jetzt leicht bestimmen lassen, nach welchen Grundsätzen die Wahl zu treffen ist, die unter ihnen vorgenommen werden muß. Nur die gleichmäßige Rücksicht auf den materialen und den formalen Gesichtspunkt darf hierbei maßgebend sein. Einer fremden Sprache wird zunächst als Bildungsmittel ein um so bedeutenderer Vorzug zugesprochen werden müssen, je vielseitiger und tiefer die Verschiedenheit ist, welche sowohl das Begriffs- und Gemütsleben der Nation, deren Eigentümlichkeiten sich in ihr ausgeprägt haben, als auch der innere Bau der Sprache selbst von den unserigen zeigt; denn je größer diese Verschiedenheit ist, eine desto größere materiale Bereicherung unseres Gedanken- und Gefühlskreises und eine desto größere formale Kraft für die Bildung der Intelligenz läßt sich von dem Studium der betreffenden Sprache erwarten. Es folgt hieraus zwar auf der einen Seite, daß die alten Sprachen als Bildungsmittel mehr leisten werden als die neueren, aber es scheint auch auf der anderen daraus hervorzugehen, daß z. B. das Hebräische oder Chinesische dem Griechischen und Lateinischen noch vorzuziehen sein würden. Die letztere Folgerung wird jedoch leicht entkräftet durch die Rücksicht auf den zweiten Hauptpunkt, daß aus dem pädagogischen Gesichtspunkte unter den fremden Sprachen überhaupt nur die Sprachen solcher

Völker in Betracht kommen können, welche nicht allein sich zu einer Kulturstufe emporgeschwungen haben, die uns kein bloßes Herabsteigen von der unserigen zumutet, sondern auch in selbständiger Eigentümlichkeit und Kraft ihre Kultur zu einer idealen Höhe und Mustergültigkeit erhoben haben, die zwar von unserem Standpunkte aus als eine überwundene Form erscheinen mag, doch aber im Leben wie in Kunst und Wissenschaft alle höheren Interessen in ihrer Weise rein vertreten und zu bestimmten Gestalten herausgearbeitet zeigt. Steht überdies ein Volk, das eine solche Kulturphase zu ausgeprägter Bestimmtheit und in sich geschlossener Abrundung gebracht hat, in einem näheren Verhältnis zu unserer eigenen Bildung von der Art, daß diese wesentliche Elemente aus jener in sich aufgenommen hat und großenteils erst an ihr emporgewachsen ist; besitzt dieses Volk eine uns leicht zugängliche Litteratur, deren Werke durch Bestimmtheit und Reinheit des Gedankens wie durch entsprechende Präzision des Ausdruckes in scharfen Gegensatz zu der Verwaschenheit so vieler Schriftsteller der modernen Welt treten, und eine Sprache, die durch Formenreichtum, Mannigfaltigkeit und Abgeschlossenheit der durchlaufenen Entwickelungsstufen, durch logische Feinheit und Konsequenz sich auszeichnet, so kann die Wahl, die wir unter den fremden Sprachen zu treffen haben, nicht mehr zweifelhaft sein [1]).

Hiernach darf nur die griechische und mit ihr die lateinische Sprache in erster Reihe stehen und nächst ihnen von den neueren Sprachen diejenigen, die als solche selbständiges Leben besitzen, in ihrer Litteratur aber und in der Kultur der Völker, denen sie angehören, eine eigentümliche Verarbeitung der Elemente der gesamten

---

[1]) Man sagt: alte Sprachen sind zu treiben, um die moderne Kultur zu verstehen. Aber unsere Naturwissenschaften, Geographie, Mathematik, Religion ruhen nicht auf dem Altertum; unser Staatsleben auch nicht; in der Kunst sind sie allerdings Vorbilder. Die Neuzeit kann aus sich selbst verstanden werden. Erst etwa Darstellung der antiken Weltansicht, um geschichtlich zu gehen? C. H.

früheren Bildung und eine verhältnismäßig kräftige Wirksamkeit für die Gesamtheit der höheren Interessen zeigen — ohne Zweifel die engliche, die französische und nach beiden die italienische Sprache.

Die Frage, wie weit das Studium dieser Sprachen zu treiben und wie lange es fortzusetzen sei, beantwortet sich jetzt von selbst, da der Zweck, um dessenwillen es unternommen wurde, darin bestand, daß der Schüler durch dasselbe sowohl in der Gedanken- und Gemütswelt, als in dem Baue der Sprache des betreffenden Volkes heimisch werde, daß er die Wechselwirkung beider Faktoren miteinander und in Rücksicht auf beide die Unterschiede des fremden Nationalcharakters von dem eigenen erkenne [1]). Läßt sich aus irgend welchen Ursachen ein so tiefes Eindringen in die fremde Nationalität nicht erreichen, so würde es, weil diese Gegenstände nach dem Abschlusse der Erziehung nur von der großen Minderzahl fortbetrieben werden, das kleinere Übel sein, eine dieser Sprachen, und wenn es sein muß, zwei derselben ganz hinwegzulassen, als in allen das bezeichnete Ziel zu verfehlen, da durch Herabsetzung des letzteren die fremde Sprache zu einer bloßen Summe von äußeren Zeichen für das durch die Muttersprache verständlicher und darum besser Bezeichnete, zu einer bloßen Gedächtnislast herabsinkt. Die Entscheidung der Frage, ob dieser Satz auf unsere höheren Schulen eine Anwendung finden solle und welche, gehört der angewandten Pädagogik, die allgemeine hat nur den Satz selbst zu vertreten, der nach der vorhin gegebenen Auseinandersetzung auf vollwichtigen Gründen ruht.

Zum Besitz einer fremden Sprache in dem bezeichneten Maße gehören zwei verschiedene Arten der Thätigkeit, nämlich einerseits das sichere Aufnehmen der im fremden Idiome dargestellten Gedanken

---

[1]) Man hat es für Unnatur und für gefährlich der Nationalität erklärt, wenn man die alten Sprachen und Litteraturen gegen die vaterländische zu stark hervortreten lasse. Wohl! Aber das gilt nur von der alten Schulpforte und dergleichen Anstalten. C. H.

in unsere eigenen, und zwar ohne das eigentümliche Gepräge jener zu ändern, andererseits das Gestalten unserer eigenen Gedanken nach der Eigentümlichkeit des fremden Idioms, das Anschmiegen derselben an dieses: jenes geschieht beim Lesen, dieses wiederum in doppelter Weise beim Schreiben und beim Sprechen in der fremden Sprache. Wie verschieden der Grad der Hingebung unseres Inneren an diese letztere in jenen Fällen ist, bedarf wohl so wenig einer weiteren Erörterung, als daß eine volle Vertrautheit mit der fremden Nationalität, ein wirkliches Hineinleben in sie nur dann stattfinden kann, wenn beide Thätigkeiten sich gegenseitig ergänzend ineinandergreifen; ja, es muß zugegeben werden, daß das Schreiben und Sprechen der Sprache eine Stufe höher steht, als das Lesen derselben, weil es selbständige Kombination und Produktion, dieses dagegen ein bloßes Wiedererkennen und Deuten des Fremden erfordert, und es scheint deshalb, daß der Unterricht nicht bei letzterem allein stehen bleiben, sondern nur in jenem sein Ziel finden dürfe. Gleichwohl läßt sich nicht verkennen, daß es nicht sowohl die Tiefe des Verständnisses der fremden Eigentümlichkeit ist, als vielmehr die Lebendigkeit und Geläufigkeit ihrer Produktion, welche durch Schreiben und Sprechen im Gegensatz zum Lesen bedingt wird: wer eine fremde Sprache nur zu lesen imstande ist, kann sie noch vielseitiger durchdrungen und tiefer erfaßt haben als viele, die sie schreiben und sprechen, da an letzteren beiden Thätigkeiten nur der Grad der Leichtigkeit gemessen wird, mit welcher das eigene Denken sich in fremde Formen und in die eigentümlichen Auffassungs- und Verbindungsweisen der Vorstellungen fügt, die sie mit sich bringen. Daher darf das Schreiben und Sprechen der fremden Sprache als minder wesentlich für den eigentlichen Zweck des Unterrichtes gegen das Lesen zurücktreten; dieses wird zur Hauptsache zu machen, jenes dagegen nur als Unterstützung zu benutzen sein, damit die fremde Nationalität in gehöriger Lebendigkeit dem Schüler entgegentrete, ihm zu einem vertrauten, anschaulichen Bilde werde. In den alten Sprachen, bei denen das Schreiben nur zu Rekapitulationen des Gelesenen verwendet werden sollte, das Sprechen

aber ganz unterbleiben kann, läßt es sich überdies ohne jahrelange ausschließliche Konzentration auf sie zu einiger Reinheit des Ausdruckes von Barbarismen nicht bringen, weil sie tote Sprachen sind und nicht nur ihre Eigentümlichkeit als Sprachen, sondern auch die Eigentümlichkeit der antiken Lebensansicht überhaupt uns zu fern steht, als daß wir unser Denken vollkommen in sie einzuschließen vermöchten; in den neueren dagegen, die in beiderlei Hinsicht uns weit näher stehen, läßt sich das Schreiben und Sprechen mit verhältnismäßig geringer Mühe zu größerer Vollkommenheit bringen, wir haben dabei nicht nötig, unseren eigenen Gedanken Gewalt anzuthun und uns auf einen abgeschlossenen Kreis zu beschränken, um dem fremden Idiome nichts zu vergeben. Dies giebt den Maßstab für den Raum, den das Schreiben und Sprechen fremder Sprachen im Verhältnis zum Lesen einzunehmen hat.

Es ist noch von den Grundsätzen der unterrichtlichen Behandlung der fremden, zunächst der alten Sprachen zu reden[1]). Sie ergeben sich aus den Zwecken und Gesichtspunkten, die für das Studium derselben im allgemeinen geltend gemacht worden sind, in Verbindung mit den früher aufgestellten Anforderungen, die der Unterricht überhaupt zu befriedigen hat.

Die Gründe, welche wir früher für ein streng grammatisches Erlernen der fremden Sprachen dargelegt haben, werden für die alten Sprachen noch dadurch verstärkt, daß deren Grammatik logisch konsequenter und freier von Zufälligkeiten und Willkürlichkeiten ist, als die der neueren Sprachen. Die Forderung eines solchen streng grammatischen Erlernens kann jedoch nicht bedeuten, daß man zuerst einen ganzen Kursus der Formenlehre und Syntax durchmachen lasse, um sich dann erst zu zusammenhängendem Lesen zu wenden; denn die Sprache erschiene dem Schüler dann — und leider erscheint sie durch den Unterricht ihm oft genug so — als ein abgetöteter Stoff, als ein Aggregat von Wörtern und Formen, die nur dazu

---

1) Über das Methodische siehe Ameis, Pädagogische Revue 1852. Oct.
H. E.

da sind, eine Beispielsammlung für die grammatischen Regeln zu liefern, d. h. man würde ihm dadurch gerade die Ansicht von ihr beibringen, die als falsch und mechanisch vermieden werden soll. Die grammatischen Regeln sind Produkte der Abstraktion, die aus der Betrachtung der einzelnen Erscheinungen gewonnen worden sind, man würde daher den richtigen Gesichtspunkt durch jenes Verfahren ebenso verrücken, wie in den Naturwissenschaften, wenn man die Gesetze als das Erste und Ursprüngliche unserer Erkenntnis, die einzelnen Erscheinungen dagegen als das Sekundäre und aus ihnen Abgeleitete hinstellen wollte: die überwiegende Mehrzahl der grammatischen Regeln wird deshalb möglichst vom Schüler selbst der Sprache abgewonnen werden müssen, und es wird vollkommen in der Ordnung sein, wenn er eine systematische Übersicht über sie erst zuletzt erhält. Es ist aber nicht allein dem Wesen der Sprache durchaus zuwider, sie anfangs als eine bloße Formensammlung ohne Inhalt oder von gänzlich interesselosem Inhalt kennen und betrachten zu lehren, sondern die Formenlehre wird (namentlich bei dem großen Reichtum der griechischen und lateinischen) dadurch auch zu einer Plage für den Schüler, wie der Unterricht glücklicherweise keine zweite mehr aufzuweisen hat; sie wird zu einem Mittel, das Interesse am Gegenstande von vornherein in einem so hohen Grade abzustumpfen, daß es ohne Zwang oder ganz besonderes Lehrtalent nicht mehr möglich ist, mit den mittelmäßigen Köpfen noch zu dem gewünschten Ziele vorzudringen, da von einer Wiederbelebung des Interesses bei ihnen dann keine Rede mehr sein kann. Faßt man namentlich noch ins Auge, was alles sogleich zu Anfang um der sogenannten Gründlichkeit und Vollständigkeit willen gelernt zu werden pflegt, in der Praxis des Schülers aber teils gar nicht, teils nur dann vorkommt, wenn es wieder vergessen ist — namentlich ein großer Teil der Anomalieen der Genusregeln, der Deklination und Konjugation —, so kann man schwerlich in Abrede stellen, daß es sich hierbei um ein bloßes Wörterlernen ohne inneren Zusammenhang handelt, nicht um formale Übung des Denkens, noch um materiales Eindringen in den Geist der Alten und ihre Sprache.

Da nun dieses Lernen doch einmal nicht entbehrt werden kann, so stellt sich als dringende pädagogische Aufgabe heraus, es auf das unumgänglich nötige Maß besonders zu Anfang zurückzuführen*), das mechanische dabei so weit als möglich zu beseitigen, oder zu erleichtern und es später an den geeigneten Stellen weiter fortzusetzen. Der Gang des Unterrichtes läßt sich demgemäß in folgender Weise skizzieren.

Es werden zuerst die Endungen der Deklinationen gelernt, nicht Paradigmen mit der Endung, weil das zu Merkende sonst nicht rein genug auftritt, als eine weit größere Menge erscheint, als es in der That ist und dadurch sowohl in Wirklichkeit als in der Einbildung zu einer schwierigeren Aufgabe wird; denn um viele verschiedene Wörter oder Gegenstände zu behalten, die einem Teile nach gleich sind, reicht es hin, nächst diesem Teile selbst (mens-) die charakteristischen Unterschiede (a, ae, ae, am, a, a) zu merken, wogegen es eine erhebliche Erschwerung ist, die aus beiden komplizierten größeren Ganzen (mensa, mensae, —) alle nacheinander zu lernen, da wir sie, wenn auch unbewußt, dabei immer wieder erst in einen gleichen (verschmelzenden) und einen ungleichen (der Verschmelzung widerstrebenden) Teil zu zerlegen genötigt sind. Überdies ist leicht zu sehen, daß wir auf allen Gebieten des Wissens das erstere Verfahren des Merkens von selbst anzuwenden pflegen, indem wir die identischen allgemeinen Charaktere vieler gleichartigen Gegenstände nur einmal und außerdem bloß die Unterschiede der letzteren merken, nicht aber die Sache uns dadurch erschweren, daß wir jene jedesmal wiederholt zwischen diese einschieben und in Verbindung

---

*) Hierin ganz mit Herbart einverstanden (Allg. Päd. p. 186: [Päd. Schr. I. S. 412] „man lehre soviel als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genaueren Kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht Alles leichter". Vgl. p. 226 ff. [Das. S. 429]) kann ich dagegen nicht in sein allgemeines Urteil gegen den Wert des Erlernens fremder Sprachen als solchen einstimmen. S. ebendaselbst p. 183 ff. u. Umriß päd. Vorles. §. 225, 281 und 87. [Das. I. S. 410. II. S. 608 636, 518.]

mit ihnen uns einzuprägen suchen. Ferner wird das Lernen jener Endungen durch die Beachtung des Parallelismus zu erleichtern sein, der sich zwischen einzelnen Kasus der verschiedenen Deklinationen zeigt, z. B. im Lateinischen zwischen dem Akkus. Singl., der in allen auf m, dem Genit. Plur., der in allen auf um ausgeht u. s. f.; ferner durch die Hinweisung auf die Gleichheit mehrerer Kasus in derselben Deklination — kurz es werden alle Analogieen der zu lernenden Formen aufgesucht werden müssen, die sich der aufmerksamen Betrachtung darbieten*), natürlich mit Ausschluß aller derer, die erst von der Sprachforschung zu Tage gebracht worden sind. Mit der ersten und zweiten Deklination im Griechischen ist dann die Flexion des Artikels schon mitgelernt, mit einziger Ausnahme der Formen ὁ, ἡ, οἱ und αἱ. An den Endungen des regelmäßigen Verbums — die denen des Nomen vorauszuschicken keinen wesentlichen Vorteil zu gewähren scheint — ist bei gehöriger Benutzung aller Analogieen zwar weit mehr zu lernen, als an den Deklinationen, aber dies hört auf, eine Schrecken erregende Aufgabe für den Schüler zu sein; denn es bleibt z. B. vom Aktivum der ersten Konjugation im Lateinischen außer dem Imperativ, Gerundium und Supinum, den Infinitiven und dem Participium nur Folgendes zu merken übrig: 1) die Endungen des Präsens und des Perfekts (und zwar mit dem Bindevokal), 2) die ersten Personen aller übrigen Tempora, 3) die Wiederkehr der Endungen des Präsens im Imperfektum und Plusquamperfektum bei veränderter erster Person und die Wiederkehr derselben durch den ganzen Konjunktiv hindurch mit Umwandlung des a teils in e, teils in ĭ und ī, 4) die Gleichheit des Futurum II und des Perfektum des Konj. mit Ausnahme der ersten Person, 5) die Ersetzung des ā des Präsens durch ĭ im Futurum des Indikativ. Läßt man nun Gerundium und Supinum als Kasus beziehungsweise der zweiten und vierten Deklination merken, so be-

*) Es kann dies auf verschiedene Weise geschehen. Vergl. Langbein in Magers Päd. Revue 1851 S. 292 ff.

hält man statt der 77 noch 31 Formen des Aktivs zum Auswendiglernen. Noch bedeutender wird die Reduktion im Passiv, sobald das Hülfsverbum bekannt ist, und an den übrigen Konjugationen wird das zu Merkende so unbedeutend, daß es gehörig zubereitet, kaum der Rede wert ist. So schmilzt diese ganze schwere Arbeit zusammen und man hat dabei noch den wesentlichen Vorteil, daß sich der Schüler auf die charakteristischen Unterschiede der Tempora besinnen lernt, anstatt nach allen einzelnen Formen als nach fertigen Vorstellungen immer nur in seinem Gedächtnis herumzusuchen, wenn er sie braucht. Der Einwendung, daß der Schüler durch das obige Verfahren nicht gewöhnt werde, Stamm und Endung überall richtig zu unterscheiden, läßt sich leicht dadurch begegnen, daß es zuerst vollkommen hinreicht, ihn in der Kenntnis der Formen selbst gehörig zu befestigen und daß die Belehrung über Stamm und Endung noch früh genug kommt, wenn jene Festigkeit erlangt ist — früh genug nämlich, um verkehrte grammatische Vorstellungen abzuhalten.

Das Vorstehende wird leicht zu der Meinung verleiten, es sei hier die Ansicht vertreten, daß der Anfang des Unterrichtes mit gedankenlosem Auswendiglernen zu machen sei. Diese Meinung zu berichtigen diene Folgendes. Allerdings erscheint es als zweckmäßig, wenn das, was doch einmal auswendig gelernt werden muß, in derjenigen Ordnung und Folge gemerkt wird, welche die innere Zusammengehörigkeit und Übersichtlichkeit des einzelnen fordert, d. h. für unseren Fall, wenn die einzelnen Deklinationen und Konjugationen sogleich anfangs als Ganze gelernt werden, denn teils liegt darin eine bedeutende Erleichterung des Lernens selbst, teils eine nicht unerhebliche Förderung für die Ausbildung der grammatischen Begriffe; aber es würde Unverstand sein, die Zeichen für die Kasus, Tempora, Modi u. s. f. einprägen zu lassen, ohne zugleich das Verständnis ihrer grammatischen Bedeutung der Hauptsache nach zu entwickeln. Dies treibt uns sogleich beim ersten Unterrichte in die Syntax, denn in faßlicher Weise kann die Entwickelung jener ersten

grammatischen Begriffe nur an Sätzen geschehen, aus denen als konkreten Beispielen sie der Schüler zu abstrahieren angeleitet wird. Natürlicherweise wird man bei der Wahl dieser Sätze, welche bestimmt sind, das jedesmal Gelernte sogleich in vielseitige Anwendung zu bringen und zu befestigen, sich fortwährend innerhalb des Kreises von Formen halten müssen, den der Schüler bis dahin bereits bewältigt hat. Ist dieser Kreis so groß geworden, daß er außer der Deklination und Konjugation noch die allgemeinsten Geschlechtsregeln über Substantiv und Adjektiv nebst den Demonstrativ-, Relativ- und Possessivpronomen umfaßt, so braucht es weiter nichts, um den Schüler in zusammenhängender leichter Lektüre sich versuchen zu lassen, aus welcher ihm dann ganz von selbst der Trieb zur Erweiterung seiner Formenkenntnis kommen wird und muß, denn diese zeigt sich ihm jetzt als das unentbehrliche Mittel, sich im Lesen weiter fortzuhelfen.

Auf diese Weise läßt sich der ohne Zweifel pädagogisch vollkommen richtige Grundgedanke von Magers „genetischer Methode" festhalten, daß der Sprachunterricht vom Satze auszugehen habe, der die Formen mit den an ihnen hängenden einfachsten syntaktischen Begriffen zugleich zur Anschauung bringe*), ohne jedoch der von ihm gegebenen Ausführung zu folgen, die, so viele höchst fruchtbare pädagogische Gedanken sie auch enthält und so fein sie in der ganzen Anlage ist, doch das Hauptbedenken gegen sich hat, daß der Schüler durch sie zu lange bei einem Sprachbuche festgehalten und sein Interesse durch die Menge von Beispielen und Regeln, welche es bietet, auf eine zu harte Probe gestellt wird.

Fragen wir jetzt, um den von uns vorgezeichneten Anfang des Sprachunterrichtes weiter zu rechtfertigen, nach dem zunächst Wichtigen, nämlich nach der Art, wie das Fortschreiten im grammatischen

---

*) In modifizierter Weise ist dieser Gedanke neuerdings durchgeführt worden von Graser lat. Schulgramm. Erster Kursus, Guben 1849. Vergl. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1851. S. 342 ff.

Wissen zu bewirken ist, und nach der Beschaffenheit des darzubietenden Lesestoffes nebst der Art seiner Benutzung.

Für das Erlernen der Grammatik erscheint ein gedrucktes Buch gewöhnlich als ein toter Begleiter, um den sich seiner Langweiligkeit wegen der Schüler nur kümmert, wenn und soweit es vom Lehrer befohlen und kontrolliert wird. Beschwerlich wird der Gebrauch desselben für ihn namentlich auch dadurch, daß es kaum eine Grammatik giebt, die ihm auf jeder Stufe gerade das und gerade so viel darböte, als er bedarf und zu verarbeiten vermag. — Nach dem vorhin bereits Angeführten nämlich dürften das nächst Wichtigere, die Hauptlehren von der Komparation der Adjektive, einige besondere Geschlechtsregeln, die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben und einige Hauptsätze aus der Syntax über die Kasus sein. Erst später würden dann dieselben Lehren von neuem vorgenommen, weiter verfolgt und mit den feineren Ergänzungen versehen werden dürfen, durch die sie allmählich zu relativer Vollständigkeit eines grammatischen Kursus sich abrunden. Man sieht, daß ein Buch nicht leicht eine solche Ordnung verfolgen wird, die um der pädagogischen Brauchbarkeit willen sich als ein wissenschaftliches Durcheinander darstellt; denn es ist offenbar, daß um der verschiedenen Stufen willen, die der Schüler successiv betritt, eine gänzliche Zerreißung der grammatischen Lehren in Rücksicht ihres Inhaltes unerläßlich ist. Befolgt aber das Buch eine andere Ordnung als die für den Schüler zweckmäßige, so ist es eben darum als Schulbuch schlecht. Endlich wird die gedruckte Grammatik in der Hand des Schülers immer an dem großen Übelstande leiden, daß sie die fertigen abstrakten Regeln dem Schüler vorerzählt und höchstens durch einige Beispiele erläutert, statt daß er angeleitet werden sollte, jene selbst zu finden aus diesen, nämlich aus der Lektüre, was abgesehen von der dadurch ihm abgenötigten Denkübung erst der Regel zur rechten Lebendigkeit im Kopfe des Schülers und zur Leichtigkeit der Anwendung verhilft. Dies führt uns von selbst auf die Art und Weise, auf welche, wenn nicht allein, doch ganz hauptsächlich das weitere Fortschreiten in der Grammatik herbeigeführt werden sollte — nämlich ohne besondere

Stunden für diese, ganz im Anschluß an die Lektüre, was freilich voraussetzt daß der lateinische oder griechische Unterricht wenigstens in jeder einzelnen Klasse ausschließlich in der Hand nur eines Lehrers liege.

Das Wesentliche besteht darin, daß sich jeder Schüler selbst eine Beispielgrammatik anlege nach Maßgabe seiner Lektüre, ein Buch, in welchem er unter den Überschriften der grammatischen Hauptkapitel nur die Beispiele sich aufzeichnet, deren jedes eine grammatische Regel repräsentiert. Der Lehrer leitet dazu an, daß aus dem Beispiele die betreffende Regel richtig abstrahiert werde, indem er sogleich mehrere analoge Beispiele zu dem vorliegenden bilden oder im Gelesenen aufsuchen läßt, und trägt namentlich dafür Sorge, daß sowohl aus der Formenlehre als aus der Syntax das Allgemeinere und Wichtigere vor dem Besonderen und Feineren dem Schüler bekannt und geläufig werde. Er wird deshalb sich wohl hüten müssen, den Schüler sogleich auf alle oder auch nur auf eine größere Anzahl von grammatischen Lehren hinzuführen, die sich an einem gelesenen Satze erläutern lassen, sondern sich stets auf die eine oder andere zu beschränken haben, die gerade für den jedesmaligen Standpunkt desselben besonders hervorgehoben zu werden verdient. Diese Beispiele, aus denen der Schüler die betreffenden Regeln selbst herauslesen lernen muß (wobei namentlich auf präzisen Ausdruck derselben zu halten ist)*), sind dann vom Lehrer noch hier und da mit vervollständigenden Zusätzen zu versehen, welche wiederum in Form von Beispielen eine Modifikation, einen besonders merkwürdigen Fall, eine Erweiterung oder Beschränkung der betreffenden Regel veranschaulichen. Erst wenn diese Übungen weit und sorgfältig genug fortgesetzt worden sind, wird ein darauf folgender systematischer

*) Während Knaben oft und schon früh den abstrakten Ausdruck der Regel lieber gewinnen, helfen sich Mädchen gewöhnlich leichter durch Analogieen konkreter Beispiele. Je mehr die eine oder die andere Neigung vorwiegt, wird der Lehrer darauf zu halten haben, daß auch die entgegengesetzte Auffassungsweise gehörig geläufig werde.

Kursus der Grammatik nach einem gedruckten Lehrbuche seine Wirkung thun, indem er auf der einen Seite zu einer umfassenden Repetition und auf der anderen zum Nachtrag des feineren und zum relativen Abschluß des grammatischen Wissens Gelegenheit giebt. Auf diese Weise wird der Schüler durch ein stets aus der Lektüre geschöpftes und neben ihr fortlaufendes grammatisches Studium an der abstrakten Trockenheit der Grammatik und der aus ihr so häufig entspringenden Ermüdung und Erschlaffung vorübergeführt, ohne daß die Gründlichkeit und Strenge darunter leidet, ja es läßt sich nicht ohne Grund erwarten, daß dieses Studium eine bessere Frucht tragen werde, als wenn es in besonderen Stunden isoliert von der Lektüre betrieben wird.

Der zweite Hauptpunkt war die Wahl und Behandlung des Lesestoffes. Hierbei muß von Anfang an festgehalten werden, daß man immer nur liest, um zu verstehen, ebenso in fremden Sprachen wie in der eigenen, daß man dagegen nicht liest, um die Wörter der Sprache grammatisch und lexikalisch kennen zu lernen. Macht man Letzteres zum Zweck oder läßt man den Schüler nur durchfühlen, daß die Grammatik nicht als bloßes Mittel behandelt werden solle, um die lebendigen Schätze der Sprache geistig zu durchdringen und bis in ihre Feinheiten aufzuschließen, sondern daß diese Schätze hauptsächlich um der in ihnen verborgenen Grammatik willen gehoben werden sollen, so ist es vorbei mit dem Interesse an der Lektüre. Die Sache, das Materiale, muß, wie bei allem Lesen, so notwendig auch hier die Hauptsache sein und dem Schüler selbst als solche erscheinen; denn woher soll ihm, wenn er kein trockener Pendant ist, die Lust und der Trieb kommen, sich durch einen Haufen einzelner Sätzchen durchzuarbeiten, die nur den Wert von Beispielen haben, über deren Menge er, wie die Erfahrung lehrt, nicht selten doch die Regel vergißt? Nehmen wir selbst an, der Inhalt der Beispiele leide nirgends an Trivialität, so weiß doch jedermann aus Erfahrung, wie äußerst ermüdend die Lektüre selbst der gehaltvollsten unzusammenhängenden Sätze nach kurzer Zeit wird. Daher

die unabweisliche Forderung, dem Schüler sogleich anfangs ein in sich zusammenhängendes Ganze, wenigstens eine kleine Erzählung darzubieten, denn nur einem solchen läßt sich ein gewisses Interesse abgewinnen; die Plage aber des interesselosen Lernens, die Langsamkeit und Unsicherheit desselben, die Veranlassungen, die es sogar zu Unterschleif und Betrug in mannigfaltiger Weise giebt, sind zu bekannt, als daß sie einer weiteren Besprechung bedürften. Es ist nicht einmal ratsam, längere Zeit hindurch den Schüler bloß mit kleinen Geschichten zu beschäftigen, weil die Knaben, welche die ersten Anfänge des Lateinischen und namentlich des Griechischen überwunden haben, über das Alter schon hinaus zu sein pflegen, das sein Interesse durch einzelne kleine Geschichten in vollem Maße gefesselt und selbst bei mehrfacher Wiederholung noch befriedigt findet; die Wahl des Lesestoffes muß sich aber durchaus hauptsächlich nach dem Interesse und der Fassungskraft des Schülers richten, welche sich nicht mit der Sprache ändern, in der er liest, und erst sekundär nach äußeren sprachlichen Schwierigkeiten [1]). Letztere aus dem Wege zu räumen, wo es der Schüler selbst noch nicht vermag, ist der Lehrer da, und man hat nicht sogleich grammatische Ungenauigkeit zu fürchten, wenn jener durch diesen bei der ersten Lektüre kurzer Hand über diese und jene Schwierigkeiten hinweggesetzt wird, die z. B. der epische Dialekt der Odyssee mit sich bringt, wenn nur im Fortgange der Lektüre nicht versäumt wird, die nötige Vervollständigung der grammatischen Kenntnisse auch in diesem Punkte allmählich eintreten zu lassen und wenn das Gelesene nur nach Inhalt und Form im ganzen dem dermaligen Standpunkte des Schülers vollkommen angemessen ist.

Mit Recht hält man noch jetzt die Ansicht fest, daß die alten Sprachen das Prinzip des Humanismus in den Schulen vertreten und vertreten sollen, daß sie — denn nur dies scheint darunter verstanden werden zu dürfen — als Hauptgegenstände des Unter-

---

[1]) Benutzung der Lektüre für reale Bildung, besonders in der Geschichte! (Mager und dessen Lesebücher.) C. H.

richtes ein Gleichmaß formaler und materialer Bildung herbeizuführen imstande sind, wie kein anderer Gegenstand, den man zum Mittelpunkte des Unterrichtes machen könnte. Soll dieses Ziel wirklich durch sie erreicht werden, so ist erforderlich, daß man die alten Schriftsteller bei aller grammatischen Genauigkeit doch nicht zu bloßen Paradigmenträgern der Grammatik entgeiste, sondern über und durch das Verständnis des einzelnen den Schüler zum Genusse des ganzen fortschreiten lasse, aus welchem ihm dann erst die eigentümliche Ausprägung der sittlichen Begriffe, des Geschmackes, der fremden Nationalität überhaupt und der Individualität des Schriftstellers insbesondere entgegenkommt. Können die Alten uns nicht mehr werden, was sie früheren Zeiten waren, die Mittel zur Kräftigung und Befestigung des sittlichen Charakters, zur Reinigung des Geschmackes und zur Abklärung der Begriffe, sind sie nur noch ein abgetöteter Stoff, aus dem wir außer formaler Bildung durch grammatisches Studium nichts als eine historische Kenntnis ziehen, bleibt der nicht seltene Ekel vor den Schulautoren und dem philologischen Schulstaube eine allgemeinere Erscheinung, so werden die Schutzreden für den sogenannten Humanismus durch ihren Kontrast mit der Wirklichkeit nur dazu beitragen, die Beseitigung der griechischen und römischen Autoren aus unseren Schulen zu beschleunigen. Die Art ihrer Behandlung in den Schulen wird sie allein zu schützen und für diese zu erhalten vermögen: auf der einen Seite nämlich wird alle Zeitverschwendung und Quälerei der Jugend mit dem vermieden werden müssen, was zum Eindringen in das geistige Leben und den Charakter der Griechen und Römer nichts wesentliches beiträgt, wie z. B. die Prosodie, der größte Teil der Belehrungen über Metrik und alle Übungen darin, die griechische Accentlehre (die ja nicht einmal der klassischen Gräcität angehört, mit so vielem Rechte sie auch gegenwärtig ohne Zweifel festgehalten wird), und was sonst noch von größerem philologischen als humanistischem Werte sein mag; auf der anderen Seite macht sich eine sorgfältige Benutzung aller Mittel nötig, welche jenes Eindringen zu erleichtern und zu beschleunigen versprechen. Hierher gehört namentlich die teilweise

Ersparung des ebenso zeitraubenden als ermüdenden Nachschlagens durch den Lehrer oder durch die Einrichtung des Buches selbst, hauptsächlich im Anfange, so lange die Wörterkenntnis noch sehr gering ist — nur die Wörter sollten vom Schüler nachgeschlagen werden müssen, an denen ihm entweder die Zurückführung der abgeleiteten Form auf die Grundform noch geläufiger werden soll, als sie es ist, oder an denen er etwas Vergessenes wiederzulernen hat. Allerdings liegt hierin ein Zugeständnis, das man der Hamiltonschen Methode macht, ein Zugeständnis, das wohl schwerlich so weit ausgedehnt werden darf, als Curtman (die Schule und das Leben 2. Aufl. S. 196 f.) zu wünschen scheint, an sich aber bei streng grammatischem Erlernen der Sprache durchaus unbedenklich ist. Ferner gehört dahin die ganze Wortbildungslehre, deren Kenntnis teils eine eigentümliche Seite der Sprache selbst aufschließt, teils das Lesen in hohem Grade fördert (vergl. oben S. 314 f.). Das Wichtigste aber ist, daß das Gelesene im ganzen für den Schüler überschaulich werde, daß er nicht allein den Gedankengang fasse, sondern auch die eigentümlichen Beziehungen der einzelnen Teile sowohl zum Ganzen als untereinander verstehen und würdigen lerne, denn erst damit kommt ihm die Freude am Buche und die Liebe zu ihm und der Trieb, durch neue Schwierigkeiten hindurchzudringen — auf unseren Schulen freilich leider eine immer noch seltene Erscheinung.

Bevor wir die alten Sprachen verlassen, mag der schon öfter ausgesprochene Wunsch hier noch Platz finden, es möchte die griechische Sprache im Unterrichte mehr und mehr den Platz bei uns einnehmen, welchen man bisher der lateinischen zugestanden hat, und diese dagegen aus der ersten in die zweite Stelle einrücken. Die Gründe dieses Wunsches, welcher um so eher erfüllbar wird, je mehr neuerdings das Lateinische aus einer halblebendigen Sprache, von der man nur bei einzelnen Gelegenheiten schriftlichen oder mündlichen Gebrauch macht, in eine tote übergeht, liegen teils in dem größeren Reichtume der Formen, der größeren Freiheit der Wortbildung, der höheren Feinheit und Schärfe der Nüancen des Ge-

dankens, die durch die griechische Sprache noch bezeichenbar sind, im Vergleiche mit der lateinischen, teils in der größeren Ursprünglichkeit der meisten Seiten der griechischen Bildung, der jugendlicheren Frische der Schriftsteller, der größeren Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der Litteratur, aus welcher es nicht schwer ist, für jede Bildungsstufe des Knaben und Jünglings das Rechte herauszufinden, während die minder biegsamen und mit künstlerischem Sinne weniger begabten, fast finsteren Römer, deren Größe in der Ausbildung ihres Staats- und Rechtslebens liegt und deren eigentümlichstes Kunstprodukt ihre feierlich breite Beredsamkeit ist, für das Knabenalter großenteils ungenießbar bleiben müssen, so interessant und lehrreich sie für den Jüngling und Mann auch sein mögen. Das höhere gelehrte Interesse und die größere historische Wichtigkeit der lateinischen Sprache für die Entwickelung unserer modernen Kultur und für deren Anknüpfung an die antike dürfen darum sicherlich ebensowenig verkannt und herabgesetzt werden, als sie einen *pädagogischen* Grund abgeben können für das Übergewicht des Lateinischen über das Griechische, sobald man anerkennt, daß unsere gegenwärtige Bildung die antiken Kulturelemente in sich aufgenommen, verarbeitet hat und zur Selbständigkeit gelangt ist.

Für die Behandlung der neueren Sprachen macht es einen Unterschied, ob die alten und namentlich das Lateinische, neben ihnen getrieben werden oder nicht. Im letzteren Falle empfiehlt sich für das Erlernen jener dasselbe Verfahren, das wir im Vorhergehenden für die alten Sprachen angegeben haben; namentlich darf alsdann von der grammatischen Strenge desselben nichts nachgelassen werden, damit nicht, wie dies bei Mädchen so häufig der Fall ist, ein bloß ungefähres Verstehen der Sprache eintrete, in dessen Gefolge sich die allgemeine Unsicherheit und die Schwankungen des Denkens einfinden, durch welche sich der Halbgebildete, bloß belletristisch Polierte vom Durchgebildeten zu unterscheiden pflegt. An der Mangelhaftigkeit der intellektuellen Bildung dessen, der nicht wenigstens *eine* fremde Sprache streng grammatisch erlernt hat, läßt sich leicht

die Notwendigkeit erkennen, dies an den neueren Sprachen soviel als möglich nachzuholen, wo die alten hierzu nicht benutzt werden konnten. Im günstigeren Falle der Benutzbarkeit beider dagegen wird die grammatische Seite, die überhaupt nicht die Stärke der neueren Sprachen ist, beim Unterrichte mehr in den Hintergrund treten dürfen, weil die wesentlichen Vorteile des grammatischen Studiums in größerem Maße durch das Erlernen des Griechischen und Lateinischen gewonnen werden, weil der grammatische Bau der neueren Sprachen durch seine große Ähnlichkeit mit dem unserer Muttersprache verhältnismäßig leicht verständlich ist, weil endlich die Wichtigkeit ihrer Aneignung für die materiale Seite der intellektuellen Bildung größer ist als für die formale — wenigstens ist für den Deutschen das Eindringen in französische und englische Lebensansicht, Sitte, Kunst und Wissenschaft vermittelst der Litteratur dieser Völker entschieden von höherer Bedeutung, als das Eindringen in die betreffenden Sprachen als solche, das für den Kenner der alten Sprachen kaum belohnend genug ist*), obwohl für den Franzosen und Engländer in Rücksicht des Deutschen nicht dasselbe gelten mag.

Kommt es demnach beim Erlernen der neueren Sprachen vorzüglich darauf an, die Produkte der fremden modernen Bildung ohne die Vermittelung unzuverlässiger Zwischenhändler in ihrer ursprünglichen Lebendigkeit und nationalen Eigentümlichkeit kennen zu lernen und in sich aufzunehmen, so wird die Einführung in die fremde Nationalität hauptsächlich durch reiche Lektüre vermittelt werden müssen. Vieles Lesen bringt jedoch stets die Gefahr sprachlicher und sachlicher Oberflächlichkeit mit sich. Die erstere wird dadurch vermieden, daß man den fremden Ausdruck, wo er nicht vollkommen

---

*) Zu hart ist indessen ohne Zweifel das Urteil Fr. Passows (Vermischte Schriften p. 18), der zugleich die alten Sprachen, und namentlich die griechische, rein als Sprache erlernt und beim Unterrichte als Selbstzweck behandelt wissen will — eine Ansicht, der es dann freilich nahe liegt, den Wohlklang des Griechischen pädagogisch wichtig zu finden und von der ausgebildeteren griechischen Deklination eine Rückwirkung auf die größere Bestimmtheit der Begriffe zu erwarten!

verstanden wurde, vollständig zergliedert, seine Eigentümlichkeit mit der entsprechenden der Muttersprache vergleichend zusammengestellt und durch Ähnlichkeiten oder Gegensätze aus dieser erläutert. Die andere zu verhüten, dient vorzüglich die Strenge in der Wahl der Lektüre, die allein das nach Form und Inhalt Mustergültige zuläßt, das eine länger verweilende, tiefer eingehende Betrachtung belohnt, und zwar dieses nur in solcher Ordnung, daß der Schüler seinem jedesmaligen Standpunkte gemäß eine Stufenreihe von Schwierigkeiten zu durchlaufen hat, welche ihn mit den eigentümlichen Zügen der fremden Nationalität allmählich immer vertrauter werden läßt. Zu dieser Strenge muß dann noch die gehörige Durcharbeitung des Gelesenen kommen, die den Schüler in den Stand setzt, es nicht allein seinem Inhalte nach im ganzen zu reproduzieren, sondern auch von dem Zusammenhange des Einzelnen, der Anordnung und Einteilung, Eigentümlichkeit des Ausdruckes und wo es sein kann, des Schriftstellers selbst Rechenschaft zu geben. Es braucht kaum erinnert zu werden, daß dies nur möglich ist, wenn größere abgeschlossene Ganze gelesen und wiederholt durchgesprochen werden.

Der Unterricht in den neueren Sprachen kann verhältnismäßig spät begonnen werden, wo durch den Unterricht in den alten ihm vorher die nötige Grundlage gegeben worden ist, wogegen es als ein nicht unerheblicher Mißgriff erscheint, diesen durch jenen vorbereiten zu lassen, wie man dies neuerdings mehrfach gefordert und versucht hat; denn namentlich gewährt das Lateinische und sekundär auch das Griechische eine so bedeutende Hülfe zur Kenntnis der Wörter und Formen der französischen, noch mehr der italienischen, in geringerem Grade auch der englischen Sprache, daß bei sorgfältiger Benutzung der Verwandtschaften und Analogieen ein weit rascherer Fortschritt in diesen erfolgen kann, als wenn man den umgekehrten, freilich von Pestalozzi (im Schwanengesang) als naturgemäß empfohlenen Weg einschlägt, der außerdem noch den Übelstand haben würde, daß die abgeleiteten und abgestumpften Formen und Wörter dann erst den Übergang zu den ursprünglichen bahnen und

deren Anknüpfungspunkte bilden müßten — im Grunde dasselbe Verfahren der Anknüpfung der Hauptsachen an zufällige Nebenumstände, um dessentwillen wir den Künsten der Mnemonik zu entsagen uns genötigt fanden. Es ist kein unbedeutender Übelstand, wenn die verschiedenen Sprachen im Kopfe des Schülers in falsche Verhältnisse treten, oder sollen essere, ridēre, cadēre mit ihren Flexionsformen nicht als Verstümmelungen von esse, ridēre, cadĕre und deren Formen erscheinen? Soll der Knabe erst den willkürlichen Eigensinn der französischen Grammatik durchmachen, bevor er mit der logischen Strenge und Feinheit der griechischen bekannt wird? — Um keinen groben Fehler zu begehen, wird man sich freilich zu der Einrichtung verstehen müssen, daß den spät eintretenden neueren Sprachen sogleich von Anfang an mehr Kraft zugewendet wird als dies bisher zu geschehen pflegt und in zwei wöchentlichen Lehrstunden neben einer Menge von anderen Unterrichtsgegenständen überhaupt geschehen kann; es wird, wenn z. B. das Griechische mit dem zehnten und darauf das Lateinische mit dem zwölften Lebensjahre begonnen hätte, das Französische mit dem fünfzehnten und das Englische mit dem siebenzehnten, aber beide mindestens mit vier wöchentlichen Lehrstunden eintreten müssen*); denn bei einem Zwischenraume von bloß einem Jahre zwischen dem Anfange des Lateinischen und dem des Französichen läßt sich eine irgend kräftige Unterstützung des letzteren durch das erstere begreiflicherweise nicht erwarten. Die geringen Fortschritte in den neueren Sprachen, noch jetzt eine häufige Klage, haben ohne Zweifel hauptsächlich in der Zerstückelung und in der daraus entspringenden Kraftlosigkeit ihren Grund, mit welcher sie betrieben werden, nächst dem in der unvollkommenen Benutzung des Parallelismus und der Analogieen, die sie zu den alten Sprachen besitzen.

*) Bei so oberflächlichen Gründen für den umgekehrten Gang, wie sich in Köchlys Vermischten Blättern zur Gymnasialreform (namentl. III. p. 261) angeführt finden, wird man sich schwerlich beruhigen können.

§. 26.

Mußte dem Sprachstudium unter allen Bildungsmitteln die größte Vielseitigkeit zugesprochen werden, so ist man versucht, von der Mathematik das Entgegengesetzte zu behaupten, da sich ihr Gebiet nicht über das hinauserstreckt, was unmittelbar oder mittelbar unter den Begriff der Größe fällt. Näher betrachtet giebt es freilich kaum einen Gegenstand des Denkens, auf den Größenvorstellungen nicht in der einen oder anderen Weise anwendbar wären, aber teils vermögen wir uns bei dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaften in solchen Anwendungen überhaupt nur verhältnismäßig selten zu der Schärfe und Strenge des mathematischen Räsonnements zu erheben, teils werden in vielen Fällen, in denen dies gelingt, die Schwierigkeiten so bedeutend, daß alle, die nicht die Mathematik mit den ihr verwandten Wissenschaften zu ihrer Lebensaufgabe machen, darauf verzichten müssen, bis zu diesem Punkte vorzudringen. So verhält es sich namentlich mit den meisten und interessantesten Anwendungen der Mathematik auf die Naturwissenschaft: so fruchtbar sie für die Einsicht in die durchgängige mathematische Bestimmtheit der Naturphänomene, für die vielfache Abhängigkeit des Qualitativen von quantitativen Verhältnissen und damit für die Befestigung einer richtigen Naturansicht auch sein würden, so lassen es doch die Schwierigkeiten der Sache, bis jetzt wenigstens, so gut als unmöglich erscheinen, daß man den Unterricht selbst bei äußerer Unbeschränktheit des Erziehungsgeschäftes allgemein bis dahin ausdehne. Durch diese unvermeidliche Begrenzung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand und durch die daraus entstehende Unfähigkeit derselben, den ihr gebührenden Einfluß auf die Naturansicht des Schülers in vollem Maße auszuüben, macht es sich zwar notwendig, daß sie sich damit begnüge, einen mehr isoliert stehenbleibenden Gedankenkreis zu bearbeiten, das Gebiet der Größen, die sich dem gemeinen Bewußtsein unmittelbar als solche darstellen (Zahlen und räumliche Gebilde), aber gleichwohl bietet sie sowohl für die formale, als

auch für die materiale Seite der intellektuellen Bildung Elemente genug dar, um als einer der wichtigsten Unterrichtsgegenstände auftreten zu dürfen.

Die Mathematik ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen. Hierauf beruht ihre Bedeutung für die materiale Aufgabe der intellektuellen Bildung, für das Hineinleben des Schülers in die höheren Interessen, denn mit dem Eindringen in die Mathematik und durch dasselbe entwickelt sich in demselben Maße der Sinn für Wissenschaftlichkeit in engerer und strenger Bedeutung. Indem die Mathematik dazu dient, den Begriff der Wissenschaft in voller Schärfe zu exemplifizieren, giebt sie dem intellektuellen Interesse dadurch eine feste Begründung und bezeichnet ihm zugleich vorbildlich die Zielpunkte, nach denen auch auf allen anderen Gebieten des Wissens zu streben ist. Kein anderer Lehrgegenstand vermag dies in gleicher Weise zu leisten: keiner kann deshalb die Mathematik vertreten oder ersetzen; denn selbst die in Rücksicht der methodischen Strenge ihr noch am nächsten verwandten Naturwissenschaften sind nicht allein weit davon entfernt, ein ähnliches Bild konsequenter und abgeschlossener Systematik liefern zu können, sondern müssen sich sogar so vielfach mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit im einzelnen begnügen, daß sie eine Vergleichung mit der reinen Mathematik in dieser Rücksicht nicht aushalten. Demnach vertritt diese, trotz der Einseitigkeit der intellektuellen Thätigkeiten, welche durch die Beschränkung ihres Stoffes gegeben ist, ganz vorzugsweise das intellektuelle Interesse, aber es ist diese Vertretung allerdings eine so ausschließliche, daß sich eine ähnliche Brauchbarkeit der Mathematik zur Einführung des Schülers auch in die übrigen höheren Interessen nicht behaupten läßt. Dagegen erweist sie sich als um so fruchtbarer für die formale Entwickelung der Intelligenz und zwar zunächst dadurch, daß sie nur leicht faßliche und vollkommen deutliche Begriffe zur Grundlage ihres Räsonnements macht, die sie zugleich in ungetrübter Reinheit der Abstraktion durchgängig festzuhalten verlangt. Wenn sich auch nicht in Abrede stellen läßt, daß namentlich in den höheren Teilen der

Mathematik sich noch manche Unklarheiten, Ungenauigkeiten und Willkürlichkeiten finden, daß manche Anwendungen derselben mit einer Exaktheit imponieren, die im Grunde nur ein Schein der Form ist, und daß deshalb nur Vorurteil in der Form der mathematischen Demonstration allein und als solcher eine Bürgschaft für wissenschaftliche Gründlichkeit finden kann, so besitzt die Mathematik doch, abgesehen von metaphysischen Schwierigkeiten ihre Grundvoraussetzungen, von denen auch keine der übrigen Wissenschaften frei ist, eine Bestimmtheit der Begriffe und strenge Gleichmäßigkeit ihrer Bezeichnung, eine Evidenz der Grundsätze, eine Stetigkeit und Stringenz der Beweise, eine Vielseitigkeit der Kontrollen, wie sie kein anderes Gebiet des Wissens in ähnlicher Weise darbietet. Hierauf beruht der hohe formale Wert des mathematischen Unterrichtes: er nötigt zu vollständiger Bestimmtheit des Denkens im einzelnen und genauer Unterscheidung des Verwandten, zu sorgfältiger Wahl und gleichmäßigem Festhalten der Bezeichnung des Gedachten, zu bündigem Zusammenhang und vielseitiger Prüfung des Räsonnements. Sehen wir auf die einzelnen logischen Operationen und Methoden, welche die Mathematik zur Anwendung bringt, so wird zunächst die Abstraktion von ihr in vorzüglich hohem Grade in Anspruch genommen, nicht allein in dem Sinne, daß sie ein Aufsteigen vom Besonderen und Einzelnen zum Allgemeinen verlangt, indem sie z. B. unter einem bestimmten anschaulichen Dreieck ein Dreieck überhaupt, oder unter einem Buchstaben eine Zahlengröße überhaupt zu denken fordert, die zu anderen in einer gewissen Beziehung stehe, sondern auch in dem Sinne, daß sie die Größen- und Gestaltenvorstellungen isoliert betrachtet wissen will, abgesondert von allen übrigen physikalischen Merkmalen, die in der Natur überall verbunden mit ihnen vorkommen. Ferner übt sie im genauen Erklären und Einteilen, bei welchem letzteren sie stets nach scharf bestimmten Einteilungsgründen verfährt und die Vollständigkeit der Glieder durch Unterscheidung der verschiedenen möglichen Fälle genau nachweist. Endlich exemplifiziert sie die verschiedenen Formen der Schlüsse und Beweisarten, namentlich den Unterschied der direkten und in-

direkten, und zwar sind ihre Beweise durchgängig von strenger Allgemeingültigkeit und begrifflicher Notwendigkeit, lassen nicht die Möglichkeit einer Ausnahme übrig, wenn nicht eine Voreiligkeit im Beweise selbst begangen und eine nötige Beschränkung übersehen wurde und treten durch die Absurdität der Annahme des Gegenteils ihrer Lehren in Gegensatz zu den aus empirischen Thatsachen abgeleiteten Wahrscheinlichkeitsschlüssen, zur Induktion der Naturwissenschaften.

Es zeigt sich demnach, daß die Mathematik, weil sie der logischen Strenge nirgends etwas vergiebt, mit noch größerem Rechte als die Grammatik eine angewandte Logik genannt werden darf, so wie umgekehrt die Lehren der letzteren eine vielfache Unterstützung und neue Beleuchtung durch mathematische Betrachtungen erfahren haben *).

Da die strenge Form der Wissenschaft dasjenige ist, wodurch die Bedeutung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand bestimmt wird, so ergiebt sich von selbst, daß der Unterricht in derselben einen vorzugsweise behutsamen und bedächtigen Gang nehmen muß, der im Vorwärtsschreiten stets zurückschaut und nach Grund sucht für jedes Spätere in dem Früheren. Er wird sich daher eher noch den Vorwurf der Pedanterie als den der Flüchtigkeit machen lassen dürfen, da jede kleine Nachlässigkeit in den Anfangsgründen, ja schon jede Unsicherheit in augenblicklicher Beherrschung derselben von seiten des Schülers entweder die Stetigkeit des Fortschreitens selbst hindert, oder es doch nicht zu der Klarheit der Übersicht einer längeren Reihe zusammengehöriger Operationen kommen läßt, aus welcher erst die wissenschaftliche Befriedigung mit dem Resultate derselben entspringt. Diese Befriedigung, welche durch die streng systematische Form der Mathematik möglich wird, muß dem Schüler immer so weit fühlbar gemacht werden, als sein jedesmaliger Standpunkt erlaubt, denn sie ist teils als Hebel des mathematischen

*) Vergl. Drobisch. Neue Darstellung der Logik. 2. Aufl. Lpz. 1851. [4. Aufl. 1875.]

Studiums selbst von Wichtigkeit, teils als Mittel, ihm die Sicherheit und den Abschluß der Erkenntnis bemerkbar zu machen, zu denen es im einzelnen wie im ganzen auf diesem Gebiete des Wissens in höherem Grade kommt als auf irgend einem anderen. Es geschieht dies hauptsächlich dadurch, daß man auf jeder Lehrstufe dem Schüler ein für ihn übersehbares festgeschlossenes Ganze darbietet, dessen Grundzüge und innerer Zusammenhang für ihn bis zu voller Evidenz und Sicherheit erhoben werden. Mag dieses Ganze zu Anfang auch als klein und unbedeutend erscheinen, es giebt darum doch den wenn auch noch minder vollständig ausgeprägten Typus ab für die Behandlung des Schwierigeren und Verwickelteren und bildet den ersten Ansatz zur Systematik der ganzen Wissenschaft. So läßt sich z. B. schon die Lehre von den vier Species und die von den Arten der ebenen Figuren als ein solches Ganze abschließen, indem man die Entstehungsweise derselben auseinander, ihre gegenseitigen Beziehungen, die mögliche Anzahl der einfachen Rechnungsoperationen auf der einen, der ebenen Figuren auf der anderen Seite mit der nötigen Genauigkeit erwägen läßt.

Ist der Hauptgesichtspunkt für den Unterricht in der Form des strengen Beweises und der wissenschaftlichen Systematik zu suchen, welche der Mathematik eigentümlich sind, so folgt daraus weiter, daß in der Behandlung dieses Lehrgegenstandes die Ordnung und Folge, welche die Lehrsätze in der eigentlich wissenschaftlichen Darstellung selbst einzunehmen haben, in weit größerem Maße eingehalten werden muß, als bei jedem anderen Unterrichtsgegenstande, und es liegt am Tage, daß diese Annäherung des Unterrichtsganges an den Gang der Wissenschaft selbst dem Lehrer eine nicht unbedeutende Erleichterung gewähren wird. Abweichungen des ersteren von dem letzteren machen sich vorzüglich nach zwei Seiten hin notwendig, nach der Richtung der Tiefe der Betrachtung, besonders im Anfange, und nach der Richtung der Breite, denen beiden bestimmte Grenzen gesetzt werden müssen, wenn nicht der Erfolg des Unterrichtes durch sie beeinträchtigt werden soll. Wird man sich die Beschränkung der Breite leicht gefallen lassen, da sie, mit Maß vor-

genommen, der wissenschaftlichen Strenge keinen Abbruch thun und es ohne ein solches Zugeständnis nicht einmal möglich sein würde, über die Lehre vom Dreieck und die Betrachtung der Zahl Zehn hinauszukommen, so scheint dagegen eine Begrenzung der Tiefe der Tadel der Ungründlichkeit zu treffen. Die Rechtfertigung gegen diesen ist aus dem Umstande zu entnehmen, daß die Ausgangspunkte der Wissenschaft nicht zugleich auch die des psychologischen Entwickelungsganges sind, den der natürliche Mensch durchläuft, und — bedürfte es noch eines zweiten Grundes — daß nicht einmal die Grundbegriffe und Grundvoraussetzungen irgend einer Wissenschaft von allen Schwierigkeiten so frei sind, als nötig wäre, wenn wir einer weiteren Verfolgung derselben in die Tiefe sollten entbehren können, d. h. daß die Wissenschaften selbst wenigstens in ihrem gegenwärtigen Zustande eine gewisse Unvollkommenheit ihrer Begründung anerkennen müssen. Um so mehr würde deshalb dem Unterrichte eine solche zu verzeihen sein, wenn er anders der Nachsicht für die Erfüllung dessen bedürfte, was man ihm zur Pflicht machen muß, weil er durchgängig sich aufs engste an das im Schüler Vorgebildete anzuschließen und von den Punkten auszugehen hat, die den leichtesten und sichersten Zugang zur Wissenschaft selbst eröffnen.

Demgemäß ist das sinnlich Anschauliche der notwendige Ausgangspunkt des mathematischen Unterrichtes, obgleich weder der Gegenstand der Mathematik ein empirisch Gegebenes im strengen Sinne, noch auch ihr Verfahren dem der empirischen Wissenschaften ähnlich ist. Es erfordert dies die Faßlichkeit der Lehre für den Schüler, denn auf allen Gebieten des Wissens muß die positive Kenntnis einer Summe zusammengehöriger Thatsachen der Begriffsbildung und der Einsicht in den inneren Zusammenhang derselben vorausgehen. Die Thatsachen, welche dem mathematischen Unterricht zur Grundlage dienen, sind diejenigen, welche der früher besprochene Anschauungsunterricht zu lehren hat: je besser dieser seine Aufgabe gelöst hat, desto zugänglicher wird der Schüler für jenen sein. Zur Geometrie nämlich wird der Weg dadurch gebahnt, daß

die Gestalten bestimmt aufgefaßt und unterschieden werden, damit namentlich die regelmäßigen aus den unregelmäßigen hervortreten, daß sie bis auf die wenigen Elementarteile herab, aus denen sich alle zusammensetzen, zergliedert und mannigfaltige Kombinationen dieser letzteren zu neuen Gestalten vorgenommen werden, um durch Übungen dieser Art den Gestaltenvorstellungen zu einer höheren Genauigkeit und Lebendigkeit zu verhelfen, als sie durch das bloß unbewußte Anschauen der äußeren Gegenstände im gemeinen Leben von selbst erhalten. Auf ähnliche Weise ist das Rechnen vorzubereiten, indem man verschiedene Mengen gleichartiger Gegenstände durch ungefähre Abschätzung, dann durch Messung, endlich durch Zählen miteinander vergleichen läßt und dabei zu der Bemerkung hinleitet, daß diese letzte Art des Vergleichens die genaueste ist. Sie führt auf die Vorstellung der benannten Einheit, welcher von selbst die der Mehrheit auf der einen und die des Bruches auf der anderen Seite gegenübertreten und jener zur Verdeutlichung dienen, während ein dritter Gegensatz zu ihr sich als unmöglich zeigt. Durch Abstraktion, die auf die früher angegebene Weise einzuleiten ist, gelangt man von hier aus dann leicht zu den Vorstellungen von unbenannten Zahlen, mit denen als abstrakten Vorstellungen im Rechnen nicht der Anfang gemacht werden darf, so wenig als mit dem Numerieren, das erst viel später eintreten mag, weil an ihm nichts zu lernen ist, als der bloß technische Kunstgriff des Schreibens und Lesens großer Zahlen und das Kind an großen Zahlen überhaupt nichts hat als Wörter oder Zeichen, zu denen ihm die entsprechenden Vorstellungen fehlen.

Der letztere Umstand macht es notwendig, daß man sich beim Rechnen zuerst ausschließlich in dem kleinen Zahlenraume von 1 — 10 bewege, um an ihm die vier einfachsten Operationen kennen zu lehren und als Grundlage für das Rechnen mit größeren Zahlen bis zu mechanischer Geläufigkeit einzuüben, jedoch nicht auf mechanische Weise, sondern durch immer neues und so lange fortgesetztes wirkliches Berechnen der betreffenden Summen, Differenzen, Produkte und Quotienten, bis diese vom Kinde behalten werden; denn

mechanisches Auswendiglernen, das sich unter allen Gebieten des Wissens am wenigsten mit dem mathematischen verträgt, ist nie ohne alle Gefahr. Mag diese nun auch im gegenwärtigen Falle nur wenig zu fürchten sein, so könnte sich doch ein, wenn auch nur schwacher Ansatz zu der Neigung dadurch bilden, das Geistige zu mechanisieren und durch das Gedächtnis der Selbstthätigkeit zu entfliehen. Jedenfalls wäre es verkehrt, Produkte und Quotienten den Schüler auswendig lernen zu lassen, ohne daß er sie noch durch Addition und Subtraktion auf der Stelle selbst wiederzuerzeugen weiß. Versteht er das Letztere und ist er des Weges dazu sicher, so wird er leicht auf den Gedanken zu bringen sein, sie sich besonders zu merken, da er ihrer beständig bedarf. Kommt dieser Gedanke aus ihm selbst, so ist er nicht allein wertvoller an sich, als wenn ihm dieselbe Aufgabe von außen auferlegt wird, sondern er steigert auch die Lust zum Merken, das durch sie erleichtert, unter solchen Umständen als gefahrlos, ja sogar als wünschenswert erscheint. Mit jedem weiteren Fortschritte wird die Einführung eines Mechanismus als solchen im Rechnen bedenklicher; so ganz besonders bei der Bruchrechnung, die äußerst genau mit dem Schüler durchdacht werden muß, wenn nicht die wesentlichsten Vorteile verloren gehen sollen. Allerdings tritt an die Stelle dieses Durchdenkens später die mechanische Fertigkeit in der Behandlung der Aufgaben, und es darf sogar die Ausbildung dieser Fertigkeit bis zu voller Geläufigkeit und Sicherheit nicht über der Entwickelung der Einsicht vernachlässigt werden, aber der Lehrer darf auch auf der anderen Seite nie vergessen, diese letztere zu kontrollieren, sobald irgend ein Verdacht entsteht, daß sie geschwunden sei, oder daß die Gründe des Verfahrens doch nicht mehr in voller Bestimmtheit reproduziert werden können. Nicht minder als jene Einsicht verlangt auch die einmal erworbene mechanische Fertigkeit eine vielfache Kontrolle, bis sie ohne Ausnahme zu Gebote steht; denn die gewandte Ausführung aller schwierigeren Operationen, die nur auf bestimmten Kombinationen der einfacheren beruhen, wird erst dadurch möglich, daß diese letzteren keine besondere Aufmerksamkeit mehr in Anspruch nehmen.

Das Kopfrechnen empfiehlt sich nicht allein durch die Rücksicht auf seinen praktischen Gebrauch, sondern ganz vorzüglich durch die höhere Lebendigkeit, welche es den Zahlenvorstellungen, ihren Verhältnissen und Beziehungen erteilt durch die Übung dessen, was man arithmetische Phantasie nennen könnte. Wie die geübte geometrische Phantasie ohne die Hülfe eines sinnlichen Bildes Vieles mit voller anschaulicher Bestimmtheit im Raume sieht, was sich der ungeübten sogar mit Hülfe eines solchen oft kaum deutlich machen läßt, so lernt auch die arithmetische Phantasie eine Reihe zusammengehöriger Operationen und deren Resultat allmählich mit einer Sicherheit überschauen, welche der sinnlichen Zeichen bis auf einen gewissen Punkt entbehren kann. Es ist mehr als bloßes Zahlengedächtnis, was hierbei in Anspruch genommen wird, denn nicht sowohl die Zahlen oder Zeichen als solche sollen gemerkt, sondern die Übersicht über die Beziehungen soll bewahrt werden, in die sie im Laufe der Rechnung zu einander zu setzen oder schon gesetzt sind. Besonders wichtig wird dies bei der Transformation einer Formel, die in dem jedesmal beabsichtigten Sinne nur dann ausgeführt werden kann, wenn man die Veränderung der Formel im ganzen oder die Reihe von Veränderungen vorauszusehen vermag, denen sie durch Anwendung gewisser Rechenoperationen unterworfen werden wird. Das Kopfrechnen bietet hierzu eine zweckmäßige Vorübung dar.

Das Rechnen mit Buchstaben hat zwar an sich nur geringe Schwierigkeiten für den Schüler, aber unverständlich bleibt ihm leicht der Sinn und Zweck, den es haben kann, mit Buchstaben, deren jeder alle möglichen Zahlen soll bedeuten können, anstatt mit Zahlen selbst zu rechnen: letzteres erscheint ihm dann natürlich als der kürzere und bessere Weg. Überdies sieht er leicht einen Ausdruck wie z. B. 8a als eine benannte Zahl an, deren Benennung durch den Buchstaben bezeichnet ist. Demnach wird der Lehrer vor allem hinzuführen haben auf das durch die Buchstaben befriedigte Bedürfnis noch allgemeinerer Bezeichnungen der arithmetischen Größen und Größenverhältnisse als die unbenannten Zahlen sind. Ist der Sinn

dieser weiter getriebenen Verallgemeinerung richtig begriffen, so schwinden alle verkehrten Fragen und ungehörigen Nebenvorstellungen der angedeuteten Art von selbst und der Schüler denkt sich leicht und gern in die neue Weise der Betrachtung hinein, weil er sich durch sie gefördert findet; denn eine einzige Formel zeigt sich ihm jetzt als der Repräsentant aller Auflösungen analoger Zahlenaufgaben, deren besondere Berechnung sie erspart. Hat man dagegen nicht die nötige Sorgfalt darauf verwendet, den Sinn des Rechnens mit Buchstaben vollkommen deutlich zu machen, so bleibt dieses Rechnen gewöhnlich lange Zeit hindurch ein Mechanismus, dessen Bedeutung im besten Falle dem Schüler durch Anwendungen allmählich von selbst klar wird, indem die verkehrten Nebenvorstellungen, durch die anfangs der Blick getrübt war, im Fortgange des Unterrichtes nach und nach abgestoßen werden.

Erst mit dem Gebrauch und Verständnis der Buchstaben als allgemeiner Zeichen beginnt der eigentlich wissenschaftliche Unterricht in der Arithmetik. Die Rechnungsarten, welche im vorbereitenden Kursus an ganzen Zahlen und Brüchen gelernt wurden, lassen sich jetzt ohne Mühe auf Buchstabenformeln übertragen. Sobald nun der Schüler mit diesen nur einigermaßen umzugehen weiß, wird zu der Lehre von den Potenzen fortgegangen, die sich als nächst höhere Stufe zu der Multiplikation verhält, wie diese schon im ersten Unterrichte als nächst höhere Stufe zur Addition erschienen sein muß. Wie nun zur Addition und Multiplikation die Subtraktion und Division als deren Umkehrungen hinzutraten, so stellen sich dem Potenzieren das Radizieren und Logarithmieren gegenüber. Hierdurch ist der Gang bestimmt, den die Elementararithmetik zu nehmen hat; denn alle übrigen Lehren derselben erhalten von selbst ihre bestimmte Stelle in diesem Schema: die Lehre von den negativen Größen gehört zur Subtraktion, aus deren Unausführbarkeit in gewissen Fällen diese entspringen; die Lehre von den Brüchen, der geometrischen Proportion und Progression schließt sich der Division an; die Theorie der Zahlensysteme nebst der Lehre von den Decimalbrüchen verbindet sich als Anwendung mit der Potenzenlehre; die irrationalen

und imaginären Größen stellen sich als notwendige Ergänzungen des Wurzelausziehens dar. Den Schlußstein des Ganzen bildet die Lehre von den Gleichungen, welche früher zwar schon öfters berührt, aber erst jetzt im Zusammenhange als Theorie auftretend, alles Vorhergehende in mannigfaltig verflochtener Weise zur Anwendung bringt.

Das Wesentliche des vorgezeichneten Ganges besteht darin, daß dem Schüler der innere Zusammenhang der einzelnen Operationen in möglichster Klarheit durch die Einsicht in die Entstehungsweise der einen aus der anderen vor Augen trete — ein Ziel, zu welchem in der Geometrie durch die Natur der Sache der Weg nicht minder deutlich gewiesen ist, als in der Arithmetik, sobald man nur an die Stelle der Rechenoperationen die Vorstellungen der räumlichen Gebilde treten läßt, so daß das Addieren, Multiplizieren und Potenzieren der Betrachtung der Linien, ebenen Figuren und Körper parallel läuft. Weist man nun das unmittelbar auf Anschauung Beruhende dem Anschauungsunterrichte zu als Vorbereitung der Geometrie im eigentlichen Sinne — nämlich die Unterscheidung der verschiedenen Arten von Linien, ihrer Lagen gegen Punkte und andere Linien, teils in derselben, teils in verschiedenen Ebenen (wobei namentlich die Entstehung der ebenen Figuren eine ausführliche Betrachtung verlangt), der ebenen und krummen Flächen und ihrer Lagen gegen Punkte, Linien und andere Flächen (wobei die Entstehung der Körper vorzüglich in Betracht kommt) — so wird der wissenschaftliche Unterricht in der Geometrie sogleich zu der Lehre von der Kongruenz, Gleichheit und Ähnlichkeit der ebenen Figuren fortgehen können. Hierbei kann es vom pädagogischen Gesichtspunkte aus nur gebilligt werden, wenn der Lehrgang der Euklidischen Geometrie mehr und mehr einer solchen Behandlung weicht, die sich bestrebt, unbeschadet der Stringenz der Beweise mit ausgedehnter Anwendung der heuristischen Lehrform*), die für den

*) Vergl. Drobisch, Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichtes. Lpz. 1832 p. 87 f., und für den im folgenden erwähnten Parallelismus der Behandlung von Planimetrie und Stereometrie: J. H. T. Müller, Lehrb. der Geometrie für Gymnasien und Realschulen. Halle 1844.

mathematischen Unterricht sich ohne Zweifel am besten eignet, die einzelnen Lehrsätze mehr nach der Verwandtschaft ihres Inhaltes zu gruppieren, die dem Schüler so leicht entschwindet, wo die Ordnung derselben nur dadurch bestimmt wird, daß jeder nachfolgende Satz immer einige der vorhergehenden zu seinem Beweise bedarf. Namentlich verdient in dieser Rücksicht der Versuch, die planimetrischen und stereometrischen Lehren miteinander zu parallelisieren, alle Aufmerksamkeit, weil dadurch der Schüler zu einer Erweiterung des Blickes befähigt wird, die ihn die beiden Hauptgebiete der Geometrie aufeinander beziehen läßt und zu eigener Aufsuchung ihrer Analogieen anleitet, während sie sonst nur zu leicht als getrennte Disciplinen auseinanderfallen. Hat der Anschauungsunterricht gehörig vorgearbeitet, so werden die Schwierigkeiten, welche ein solcher Parallelismus allerdings mit sich bringt, nicht allein sich überwinden lassen, sondern es wird auch der stereometrische Unterricht selbst durch ihn wesentlich gefördert werden und das Gedeihen finden, das ihm trotz seiner Wichtigkeit noch so häufig abgeht — nur darf der Lehrer dabei die Mühe nicht scheuen, durch kleine Apparate der Anschauung des Körperlichen vielfach zu Hülfe zu kommen und namentlich den Schüler selbst zum Aufbau und zur Besprechung der stereometrischen Figuren zu veranlassen, denn bloße Zeichnungen gewähren hier durchaus nicht die erforderliche Deutlichkeit.

Die Stellung der Trigonometrie ist aus dem doppelten Gesichtspunkte zu beurteilen, daß sie einerseits einen wichtigen Blick thun läßt in den inneren Zusammenhang geometrischer Betrachtungen mit arithmetischen und andererseits die Grundlage, namentlich für die mathematische Geographie, liefert, weshalb es als zweckmäßig erscheint, sie mit dieser in nächste Verbindung zu setzen. Liegt es zwar in der Natur der Sache, daß sie im mathematischen Unterrichte erst nach der Planimetrie und Stereometrie auftritt, so darf sie doch nicht als dritter diesen beiden koordinierter Teil der Geometrie erscheinen, die mit der Stereometrie vielmehr zum vollen Abschlusse gekommen ist. Es wird sonst schon dadurch für die Anfänge der

Trigonometrie leicht die Klarheit der Auffassung gestört, für welche es bei der verhältnismäßigen Leichtigkeit des Gegenstandes hauptsächlich der Gewöhnung des Schülers bedarf, daß er niemals an Linien als solche, sondern nur an deren Größenverhältnisse denke. Ist dies mit Sicherheit erreicht, so bemächtigt er sich der neuen Betrachtungsweise mit um so geringerer Mühe und wird um so leichter in ihr heimisch, als sich sein Interesse noch durch die naheliegenden Anwendungen auf die mathematische Geographie gewinnen läßt, welche ihm die innere Verbindung der mathematischen Lehren mit naturwissenschaftlichen in einer Weise zeigen, wie es im Unterrichte an keinem zweiten Beispiele weiter möglich ist. Für die Einsicht in den inneren Zusammenhang der arithmetischen und geometrischen Lehren würde sich die analytische Geometrie noch ungleich fruchtbarer erweisen, als die Trigonometrie, da sie geometrische Gebilde mit allen ihren Eigentümlichkeiten aus einer Formel erkennen läßt. Deshalb dürfte es sich empfehlen, diese Betrachtung nicht ausschließlich der höheren Mathematik vorzubehalten, sondern deren Anfangsgründe, namentlich in Anwendung auf den Kreis und die Kegelschnitte, als Abschluß und Vereinigungspunkt der beiden Hauptgebiete der Elementarmathematik noch in diese aufzunehmen*).

In allen Zweigen des Unterrichtes ist es von Wichtigkeit, dem Schüler ein richtiges Bewußtsein von dem Umfang und dem Werte seines Wissens zu verschaffen, denn die richtige Schätzung und das bestimmte Gefühl der eigenen Kraft gehört zu den wesentlichen Bedingungen der inneren Freiheit. Durch die Strenge ihrer Systematik ist vorzüglich die Mathematik befähigt, hierzu einen wichtigen Beitrag zu liefern, wenn der Schüler, sobald er sich eine Gruppe von Sätzen angeeignet hat, dazu angehalten und in schwierigeren Fällen angeleitet wird, durch eigene Kombination derselben neue Folgerungen oder Beweise zu entdecken und Aufgaben zu lösen. Er wird dadurch inne, wie viel sich anfangen lasse mit

*) Vergl. jedoch Drobisch a. a. O. p. 81.

dem erworbenen Eigentume und bemächtigt sich zugleich der anzuwendenden Sätze in immer höherem Grade, denn die Lösung jeder Aufgabe, wenn sie nicht durch einen glücklichen Zufall gelingt, hängt von der Lebendigkeit und Beweglichkeit der Summe von Prämissen ab, die, dem Geiste vollkommen gegenwärtig und geläufig, vermittelst einer Reihe von Schlüssen auf eine eigentümliche Weise miteinander verbunden sein wollen. Hierbei ist es für die Deutlichkeit und Sicherheit des Denkens, wie für die Bestimmtheit und Gewandtheit der Darstellung von Bedeutung, daß der Schüler die von ihm gefundene Lösung selbständig frei vortrage. Eine solche eigene Auseinandersetzung des Schülers, die, wie schon öfter bemerkt, bei den Repetitionen überhaupt zur Regel gemacht werden soll, soweit es die Kräfte desselben erlauben, veranlaßt ihn zu tieferer Durcharbeitung des Gegenstandes, sie spannt die Aufmerksamkeit der übrigen und fordert deren Kritik heraus, sie giebt Gelegenheit, die Notwendigkeit präzisen Ausdruckes und bedachtsamen Aufschreibens recht fühlbar zu machen und daran so zu gewöhnen, daß bestimmtes Denken nicht erst durch Sprechen und Schreiben veranlaßt wird, sondern ihm vorausgeht. Der letztere Punkt verdient ganz besonders hervorgehoben zu werden wegen des heilsamen, disciplinierenden Einflusses, den er auf alle Denkthätigkeiten auszuüben vermag und auszuüben bestimmt ist; denn wie mit dem Ansatze einer Rechnung deren Fortgang häufig schon mitgegeben ist, so hängt der Verlauf und Erfolg jeder Untersuchung hauptsächlich von den Gesichtspunkten ab, unter die man die Sache von Anfang herein stellt, und wie die Bestimmtheit der Fassung des Ausgangspunktes, die Reihenfolge und Übersichtlichkeit der mit ihm zu verbindenden Sätze, die Absonderung kurzer Nebenschlüsse von dem Hauptzuge der Argumentation beim mündlichen Vortrag wie beim Aufschreiben des mathematischen Beweises dessen Durchführung bedingen, so müssen auf allen Gebieten des Wissens dieselben Forderungen erfüllt werden, um einen bündigen Beweis zustande zu bringen. Namentlich wird der Schüler angehalten werden müssen, die Definition in voller Strenge zu geben, deren

Vernachlässigung sich ihm leicht als fehlerhaft zeigen läßt und das Angeschaute, sei es Formel oder Figur, im Falle es nicht zu verwickelt ist, so scharf und rein in Worten auszudrücken, daß es sich aus der bloßen Beschreibung rekonstruieren läßt — eine Übung, die von gleichem Werte für die Sicherheit des Ausdruckes und für die Bestimmtheit des Gedankens ist. Bei dieser unerbittlichen Strenge in der Form, die der Lehrer der Mathematik ebenso dem Schüler auferlegen muß, wie er sich selbst durch sie bindet, bedarf es doppelter Vorsicht dagegen, daß sie nicht in pedantischer Weise noch weiter gehe als nötig ist, daß namentlich der Schüler in unvollendeten Sätzen nicht gestört oder sonst in seiner Gedankenentwickelung irre gemacht, daß er in seiner eigentümlichen Art sich auszudrücken nicht unnütz beschränkt werde; vielmehr wird sich der Lehrer, wo dies ohne Gefahr der Präzision geschehen kann, dieser letzteren anschließen und auf sie eingehen müssen.

Die Klage über die häufige Erfolglosigkeit des mathematischen Unterrichtes, welche in der neueren Zeit immer allgemeiner durch die größere Anstrengung und die verbesserte Methode zum Schweigen gebracht zu werden scheint, hat ihre Hauptursache gerade in dem, was die Eigentümlichkeit und den besonderen Vorzug der Mathematik als intellektuellen Bildungsmittels ausmacht, in ihrer Strenge und Systematik, die es unmöglich machen, sie wie Geschichte, Sprachen und Naturwissenschaft an verschiedenen Punkten, wenn nicht mit gleichem Glücke, doch wenigstens mit einigem Erfolge anzufangen. Derselbe Umstand macht eine Stetigkeit und ungeschwächte Intensität der willkürlichen Aufmerksamkeit nötig, wie sie für keinen anderen Unterrichtsgegenstand erfordert wird, und man darf deshalb die Mathematik ohne Frage den sprödesten von allen nennen. Wird sie dadurch zu einer Schule geistiger Energie — obwohl auch hier nicht vergessen werden darf, daß eine solche specifische Energie der Reflexion noch keine allgemeine sittliche Kraft des Wollens und Handelns ist —, so kann man sich darüber wohl am wenigsten wundern, daß dem jugendlichen Geiste oft und schnell die Kraft der theoretischen Selbstbeherrschung erlahmt, die sie ihm anzubilden strebt, indem sie

deren Bethätigung stufenweise von ihm fordert, und daß der Knabe überhaupt nicht geneigt ist, sich einem so harten Zwange des stetig fortschreitenden Denkens zu fügen, der an jedem Punkte auf schärfster Bestimmtheit des Einzelnen und bündiger Festigkeit des Zusammenhanges der Glieder besteht. Dadurch erscheint sie dem bewegten Flusse der Gefühle gegenüber, dem sich der Gemütsmensch als dem wesentlichen Gehalte seines inneren Lebens so gern überläßt, als trocken und starr, und es ergiebt sich daraus leicht, daß die eigentümliche Unlust und Schwierigkeit, die dieser in ihrem Studium findet, in demselben Umstande ihren Grund hat, welcher gerade für ihn die mathematische Zucht des Verstandes am unentbehrlichsten macht. Die Schwierigkeit der Mathematik beruht bei der Einfachheit und Faßlichkeit ihrer Grundlagen für die meisten vorzüglich auf der schlechten Gewöhnung, keinen Gedanken vollständig bestimmt auszudenken und rein festzuhalten, zu ihr kommt noch die Ungeduld, mit welcher sie nach abschließenden, allgemeinen Resultaten greifen, die ihren Gefühlen Befriedigung versprechen — ein Übelstand, der dem Fortschritte aller Wissenschaften und namentlich dem der Philosophie, so vielfach schadet.

§. 27.

Der Wert der Naturwissenschaften als Bildungsmittel ist bekanntlich in der neueren Zeit vielfach Gegenstand eines Streites gewesen, der, im allgemeinen mehr vom Standpunkte der Philologie und der Naturforschung als von dem der allgemeinen Pädagogik aus geführt, zu keinem befriedigenden Abschlusse kommen konnte. Ließen sich zu Gunsten der alten Sprachen und gegen erweiterte Zugeständnisse an die Naturstudien vorzüglich die historische Bewährung der bildenden Kraft jener, die ideale Richtung des Strebens und die formale Bildung, die sie vorzugsweise dem Zöglinge erteilen sollten, an erster Stelle anführen, so durfte von naturwissenschaftlicher Seite jenem historischen Beweise die Notwendigkeit einer Reform ent-

gegengestellt, die ideale und formale Bildung aber teils wegen der Unbestimmtheit ihres Begriffes überhaupt in Frage gezogen, teils als notwendige und vorzügliche, oder gar ausschließliche Erfolge des Erlernens der alten Sprachen und insbesondere unserer bisherigen Gymnasialbildung bezweifelt werden.

Hauptsächlich als eine Folge dieses Streites ist es zu betrachten, daß man jetzt fast allgemein als einen der wesentlichen Gesichtspunkte für das Studium der Naturwissenschaften die gemütsbildende Kraft hervorhebt, welche sie besitzen sollen*), anstatt einzugestehen, daß ihr Wert für die Erziehung, von dieser Seite betrachtet, allerdings ein geringer, jedenfalls ein sehr bedingter ist. Es soll hiermit nicht in Abrede gestellt werden, daß namentlich der beschreibende Teil der Naturwissenschaft, die eigentliche Naturbetrachtung, mit der Ausbildung des Auges den Schönheitssinn zu entwickeln und durch die Bewunderung des Kleinen und Großen in der Natur zu religiöser Demut und Erhebung hinzuführen vermöge, noch soll geleugnet werden, daß der erklärende Teil, die Naturwissenschaft im engeren Sinne, obwohl alle teleologischen Erklärungen principiell zurückweisend, doch durch die vielseitige Hindeutung auf die großartige Zweckmäßigkeit der Veranstaltungen und Gesetze der Natur dem sittlich-religiösen Gedankenkreise dessen, der sie im Zusammenhange betrachtet, eine kräftige Stütze und wichtige Erweiterung zu geben imstande sei. Dies Alles kann geschehen; aber diese ganze ästhetisch-religiöse Wirksamkeit der Naturwissenschaft kann nur von einem umfassenden Studium derselben im ganzen, dagegen bloß in verhältnismäßig geringem Grade von der Bekanntschaft mit ihren Anfängen ausgehen, um die es sich doch allein handelt, wenn von dem pädagogischen Werte der Naturwissenschaft die Rede ist. Ein Blick durch das Mikroskop oder Teleskop, die Erkenntnis fester Ge-

*) Das Beste was in diesem Sinne gesagt worden ist, dürfte wohl dasjenige sein, was sich in der vortrefflichen Denkschrift von Reichenbach und Richter findet: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. Lpz. 1847. Vergl. namentlich S. 37 ff. und S. 129 f.

setze im Naturlauf, die Ahnung seines zweckmäßigen inneren Zusammenhanges kann dem Knaben und Jüngling durch den Unterricht werden, nur dringt die Bewunderung und Ehrfurcht, von der er dabei ergriffen wird, nicht leicht tief genug ein. Alles, was die Natur thut, erscheint ihm als zu natürlich und selbstverständlich, ihre Größe und Erhabenheit liegt so tief, daß erst der Mann sie einigermaßen zu fassen vermag — und auch dieser nur, wenn seine Bildung nicht einseitig und verflacht ist. Mit ästhetischen Phrasen aber die Anfänge des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zu verwässern, sie in dilettantisch gemütlicher Weise zu betreiben, matte und platte teleologische Betrachtungen im alten bekannten Stile einzuflechten, um der Sittlichkeit und Religiosität dadurch zu Hülfe zu kommen, dies würde ebenso an sich eine unfruchtbare Sache sein, wie es dem Geiste der Naturforschung überhaupt und insbesondere dem Hauptzwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zuwider ist. Der Schüler soll nicht idyllisch in und mit der Natur spielen lernen, er soll sie auffassen und begreifen lernen nach ihrem Kausalzusammenhange, so weit dies in seinen Kräften steht; die ästhetische und religiöse, überhaupt die ideale Auffassung der Natur und die Hingebung an sie wird aber gerade erst dadurch möglich, daß wir wenigstens zeitweise von den physikalischen, chemischen, organischen Kräften absehen, die den Naturlauf treiben, daß wir den Erscheinungen anthropomorphistisch ganz andere Kräfte und Bedeutungen leihen, als diejenigen sind, welche der Naturforscher als solcher ihnen beilegt: das Gebiet der Naturforschung, in das der Schüler eingeführt, die Richtung, in die sein Nachdenken durch diesen Unterricht gebracht werden soll, sind grundwesentlich verschieden von dem Gebiete und der Richtung der Thätigkeit, die dem ästhetisch-religiösen Sinne gehören. Erklärt es sich doch nur aus dieser Verschiedenheit, daß mit dem Fortschritte und der allgemeineren Ausbreitung der Naturwissenschaft Naturforscher und Dichter einander immer ferner gerückt sind und die Menschen immer seltener zu werden scheinen, welche die ästhetisch-religiöse und die wissenschaftliche Ansicht der Natur in sich zu vereinigen oder auch nur neben einander lebendig

zu erhalten wissen. Es hängt dieser Umstand eng zusammen mit der bekannten und jetzt leider alltäglichen Erfahrung, daß einseitige und namentlich oberflächliche Beschäftigung mit den Naturwissenschaften zu dem Indifferentismus und der flachen Freigeisterei in sittlichen und religiösen Dingen als den gewöhnlichen praktischen Folgen des Materialismus hinführen, gegen die man wahrscheinlich noch lange fortfahren wird, mit ungleichen Waffen vergebens zu kämpfen. Liegt uns eine solche Frucht der Naturstudien praktisch in keiner geringen Anzahl von Fällen vor Augen, so wird man wenigstens unterlassen müssen, ihren wohlthätigen Einfluß auf die Gemütsbildung als pädagogisches Hauptmoment geltend zu machen, so wahr es auch ist, daß eine tiefe und umfassende Kenntnis der Natur — aber auch nur diese — nicht nur die Verflachung des Gemütslebens überhaupt nicht begünstigt, sondern die höheren Interessen des Menschen lebendig zu erhalten und zu befestigen vermag, wie in der rechten Tiefe und im rechten Umfange betrieben, zuletzt jede Wissenschaft zu den höheren allgemein menschlichen Interessen zurückführt und sie im Gemüte des Menschen festwurzeln läßt.

Ist demnach die eigentümliche gemütsbildende Macht der Naturwissenschaften pädagogisch wenigstens nicht hoch anzuschlagen, so darf dagegen ihre große Bedeutung für die Entwickelung der Intelligenz um so stärker hervorgehoben werden, zumal da sie lange Zeit hindurch verkannt worden ist und teilweise noch wird infolge des falschen Gegensatzes, den man seit Jahrhunderten zwischen der Welt des Geistes und der Natur zu machen pflegt. Es entsprang daraus von seiten derer, welche den geistigen Bedürfnissen der Menschen dienen oder sie beherrschen wollten, eine Geringschätzung der Naturwissenschaft [1]), die, wenn auch mehr im Stillen hier und da bis auf die neueste Zeit fortgesetzt, mehr aus Unkenntnis der

---

[1]) Man hielt die Beschäftigung mit der Natur für eine Zerstreuung der Jugend! (Niemeyer), was bei schlechter Disciplin freilich leicht möglich ist.
C. H.

Sache, zum Teil sogar aus unbestimmter Furcht vor drohender Zerstörung des Gemütslebens, als aus wohlerwogenen Gründen stammt.

Die Unentbehrlichkeit der Naturwissenschaft für die intellectuelle Bildung ergiebt sich auf unzweifelhafte Weise daraus, daß eine richtige Welt- und Lebensansicht für den Menschen nur möglich ist auf der Grundlage der Erkenntnis seiner eigenen und seines Verhältnisses zu der ihn umgebenden Natur *). Ein Produkt der Natur seiner Entstehung und Begabung nach, ein Naturwesen nach seinen Funktionen und Entwickelungsstadien, in dem Erfolge seiner Wirksamkeit und in seiner eigenen Vergänglichkeit von Naturgesetzen beherrscht, ist es die Erkenntnis dieser letzteren allein, durch die es ihm allmählich gelingen kann, nicht zwar dieser Herrschaft sich zu entziehen, aber durch die rechte Dienstbarkeit und Fügsamkeit gegen sie in der Erfüllung seiner Lebensaufgabe zugleich seine wesentlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Allerdings pflegt der Begriff der Naturwissenschaft nicht so weit ausgedehnt zu werden, daß er die Erkenntnis der physischen und geistigen Welt zugleich umfaßt und wir wollen uns hier nicht einmal eine solche Erweiterung dieses Begriffes gestatten, so berechtigt und notwendig sie an sich auch ist, damit wir nicht scheinen zu viel beweisen zu wollen; nur dies muß im Auge behalten werden, daß die äußere Natur, der Gegenstand der Naturwissenschaft im engeren Sinne, dem inneren geistigen Leben nicht allein erst die Bedingungen seiner Existenz gewährt, sondern auch durchgängig in einem so tiefgreifenden Zusammenhange mit seiner Entwickelung steht, daß sich nicht ein einziger Punkt bezeichnen läßt, an welchem die Unabhängigkeit beider voneinander mit voller Sicherheit nachweisbar wäre. Je weiter man in der Erkenntnis der physischen Welt fortschreitet, in desto größerem Umfange und desto größerer

*) Wir sollen die Natur erkennen „als unsere schöne mütterliche Heimat“ ... „für die Juristen, Theologen und Philologen scheint die Natur gar nicht erschaffen worden zu sein!“ Roßmäßler in der erwähnten Denkschrift von Reichenbach und Richter S. 169 f.

Deutlichkeit tritt allmählich der innere Zusammenhang des geistigen Lebens mit dem der Natur hervor, welche das gemeine Bewußtsein als unvermittelbare Gegensätze zu betrachten pflegt. Die in neuerer Zeit so sehr veränderte Stellung der Naturwissenschaften hat teils in dieser immer weiter sich entwickelnden und verbreitenden Einsicht ihren Grund, daß jedes tiefere Verständnis der Welt des Geistes die Erkenntnis der Naturbedingungen voraussetzt, auf denen sie ruht, teils in der immer mehr sich befestigenden Überzeugung, daß das Gedeihen fast aller menschlichen Thätigkeiten durch den Umfang und die Tiefe der Naturerkenntnis wesentlich mitbedingt ist. Diese beiden Punkte sind es denn auch vorzüglich, welche das Naturstudium als einen unumgänglich notwendigen Faktor der intellektuellen Bildung erscheinen lassen — eine Notwendigkeit, die sich in neuerer Zeit um so fühlbarer gemacht hat, je weniger man den gegenwärtigen Wert der Naturwissenschaft als Bildungsmittel nach dem Zustande beurteilen darf, in welchem sie sich noch vor wenigen Jahrzehnten befand. Daß gleichwohl die Naturwissenschaften den eigentlichen Mittelpunkt des Unterrichtes nicht abgeben dürfen, ergiebt sich mit Bestimmtheit aus der vorhin besprochenen relativen Einseitigkeit, in welcher sie dem intellektuellen Interesse dienen, während sie sich für die Gemütsbildung in weit geringerem Grade wirksam erweisen.

Wenden wir uns jetzt von der Betrachtung des materialen Wertes der Naturwissenschaften zu der des formalen, so bemerken wir an ihnen vor allem das Eigentümliche, daß sie uns mit einer Fülle von Anschauungen entgegenkommen, aus welcher als einziger Grundlage der Untersuchung durch streng logisches Verfahren die äußere Welt begriffen, d. h. die Mannigfaltigkeit derselben auf die Einheit ihres inneren Zusammenhanges zurückgeführt werden soll. Hierzu ist zunächst erforderlich, daß jene bunte Menge der äußeren Gegenstände genau aufgefaßt werde zum Zwecke einer allumfassenden Klassifikation, damit sie aufhöre, als eine ungeordnete Masse dem Bewußtsein gegenüber zu stehen. Die Operationen, welche dies zu vermitteln haben, sind Anschauung, Beschreibung, Vergleichung,

Abstraktion und Einteilung; diese müssen zum Zwecke der Naturforschung in weit ausgedehnterem Umfange und mit viel größerer Genauigkeit ausgeführt werden, als die Zwecke des gemeinen Lebens, oder selbst die irgend einer anderen Wissenschaft verlangen, und es macht sich darum eine Reihe von besonderen Übungen dieser Art nötig, die wegen ihrer wohlthätigen Rückwirkung auf die Schärfe der Auffassung aller übrigen Gegenstände des Denkens als ein eigentümlicher, durch kein anderes Studium ersetzbarer Gewinn betrachtet werden müssen, welcher für die Bildung der Intelligenz aus der Beschäftigung mit den Naturwissenschaften hervorgeht. Die zweite Hauptklasse von Operationen, deren die Naturwissenschaften bedürfen, sind diejenigen, welche der Analyse der anschaulich vorliegenden Erscheinungen dienen. Sie sind natürlicherweise von höchst mannigfaltiger Art, da ihre Anwendung und Anwendbarkeit einerseits von dem wissenschaftlichen Standpunkte und den Mitteln des Untersuchenden abhängt und andererseits durch die Beschaffenheit des Gegenstandes, namentlich durch dessen Modificierbarkeit vermittelst äußerer Einwirkungen anderer Gegenstände bedingt ist. Für den Unterricht sind aus leicht ersichtlichen Gründen diejenigen von ihnen die wichtigsten, welche die relativ größte Schärfe und Sicherheit in der Zurückführung der zusammengesetzten Erscheinungen auf deren einfache Agentien gewähren. Die verschiedenen Methoden der naturwissenschaftlichen Analyse kommen darin überein, daß sie beobachten lehren, d. h. daß sie lehren, einen Gegenstand oder eine Erscheinung auf die ihnen zum Grunde liegenden Agentien und das Gesetz ihres Zusammenwirkens anzusehen; sie unterscheiden sich hauptsächlich dadurch, daß die einen vorwiegend direkt beobachten lehren, sei es mit oder ohne Hülfe von Instrumenten (Anatomie der Tiere und Pflanzen — Zoologie und Botanik — nebst den entsprechenden Teilen der Geognosie, Geographie und Astronomie), die anderen dagegen ihre Beobachtungen vorwiegend auf künstliche Experimente zu stützen genötigt sind, um die einzelnen Faktoren, welche die Natur der direkten Beobachtung selten oder gar nicht isoliert darbietet, teils auszumitteln, teils ihr Verhalten gegen andere, die

man ihnen zuführt, möglichst isoliert und unter willkürlich veränderbaren Bedingungen zu prüfen (Chemie, Physik, Physiologie). Freilich liegt das formal Bildende dieser Methoden nicht im Experimentieren, im Mikroskopieren und Wägen als solchem, sondern in dem induktiven Räsonnement, welches der Zweck des Beobachtens ist und sich an dieses in solcher Strenge anzuschließen hat, daß unter der einzigen Voraussetzung einer allgemeinen konstanten Gesetzmäßigkeit der Natur, alle Resultate der Analyse entweder aus den Beobachtungen selbst unmittelbar sich ablesen lassen, oder durch deren geschickte Kombination gewonnen werden müssen. Zwar gehört das induktive Verfahren keineswegs den Naturwissenschaften ausschließlich an, aber allerdings läßt sich nur aus ihnen die Größe seiner Ausdehnung und die Vielseitigkeit der Anwendung kennen lernen, deren es fähig ist.

Nicht minder wichtige Dienste, als für die Ausbildung des analytischen Denkens, vermögen die Naturwissenschaften für die des synthetischen zu leisten. Das dritte Hauptgeschäft der Naturwissenschaften nämlich, der eigentliche Zielpunkt derselben, ist die synthetische Naturerklärung, die in ihrer Vollendung aus dem auf analytischem Wege gefundenen Einfachen alles Zusammengesetzte durch streng logisches Räsonnement nach allgemeinen, durchgängig mathematisch bestimmten Gesetzen ableiten würde. Da jedoch die Analyse zu keiner Zeit sicher ist, an ihren naturnotwendigen Grenzen wirklich angekommen zu sein, neue Beobachtungen vielmehr nicht selten die bisherigen Erklärungsversuche als unhaltbar erscheinen lassen, so gilt jede naturwissenschaftliche Erklärung teils nur so lange, als keine Thatsachen aufgefunden werden, die ihr widersprechen, teils nur in demjenigen Grade, in welchem sie über den ganzen Kreis zusammengehöriger Thatsachen, auf den sie sich bezieht, systematischen Zusammenhang verbreitet, d. h. alle naturwissenschaftlichen Erklärungen sind bloß relativ gültig, nämlich insofern es nicht gelingt, von ebenso einfachen oder noch einfacheren Voraussetzungen aus eine noch umfassendere Systematik unserer gesamten Naturansicht und einen noch strengeren Zusammenhang unter ihren einzelnen Teilen her-

zustellen. Hierin besteht der eigentümliche hypothetische Charakter der Naturwissenschaften, wie er besonders deutlich an der Astronomie, Geologie und Physiologie hervortritt: aus möglichst einfachen Annahmen soll durch streng logisches Räsonnement eine allumfassende, systematische Naturansicht entwickelt werden. Diese synthetische Aufgabe ist für den Unterricht in mehrfacher Hinsicht von Wichtigkeit: zunächst insofern, als jene Annahmen nur scheinbar willkürlich oder zufällig sind, während sie in der That aus der vorausgegangenen analytischen Untersuchung entspringen, obwohl nur als mehr oder weniger wahrscheinliche allgemeine Sätze, deren volle Wahrheit sich erst durch die Systematik der Naturerklärung erweisen läßt, die sich aus ihnen entwickelt. Vielfach bedarf es einer Aufzählung verschiedener Hypothesen, welche die Analyse eines Kreises von Thatsachen an die Hand giebt und einer vergleichenden Prüfung der Erklärungsfähigkeit einer jeden von ihnen: der Schüler lernt dadurch die verschiedenen Grade der Wahrscheinlichkeit mehrerer Annahmen gegeneinander abwägen und die Konsequenzen untersuchen, die sich aus einer jeden von ihnen ergeben, wenn man sie zur Grundlage für die Erklärung der angestellten Beobachtungen macht. Beides ist für die Ausbildung der Intelligenz von hoher Bedeutung, da die synthetische Ableitung des Besonderen und Einzelnen aus dem Allgemeinen, das gleichwohl erst aus jenem gewonnen worden ist, keineswegs als ein unstatthafter Zirkel, sondern vielmehr als die allgemein notwendige Form zu betrachten ist, nach welcher die wissenschaftliche Bearbeitung des erfahrungsmäßig Gegebenen überhaupt sich zu richten hat.

Den bezeichneten materialen und formalen Gewinn in seinem ganzen Umfange aus dem Studium der Naturwissenschaften zu ziehen, würde allerdings nur dann möglich sein, wenn dasselbe bis zu einer gewissen Vollständigkeit fortgesetzt werden könnte. Dies verbieten jedoch die übrigen Unterrichtsgegenstände, denn die Naturwissenschaft kann (aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Pädagogik wenigstens) nur Gleichberechtigung mit den übrigen intellektuellen Bildungsmitteln, insbesondere mit der Mathematik, kein Übergewicht

über sie in Anspruch nehmen. Hieraus entspringt die bedeutende didaktische Schwierigkeit, den Unterricht auf diesem Gebiete zu einem gewissen Abschlusse zu bringen, da durch den Mangel eines solchen die Fruchtbarkeit des Lehrgegenstandes überhaupt in Frage gestellt wird, ohne doch zu viele Zeit zu verbrauchen und den Schüler mit zu verschiedenartigem Materiale zu überhäufen. Die schlechteste Auskunft würde die einer encyklopädischen Übersicht der gesamten Naturwissenschaften sein*), da sie gegen die einfachsten und allgemein anerkanntesten pädagogischen Grundsätze verstoßen würde. Oder sieht man auch jetzt, da die Früchte der neuesten philosophischen Systeme doch zu Tage gekommen sind, noch nicht ein, daß dergleichen Unterricht die Oberflächlichkeit erzeugt, die von allem nur kosten will und die Übersättigung, die mit allem schon fertig ist? Und warum ist es denn so notwendig, den im höheren Unterrichtswesen bei uns gewöhnlichen Fehler immer zu wiederholen, daß der für reif erklärte Schüler von allem Etwas gehört haben muß? — Unterliegt es demnach keinem Zweifel, daß sich der Unterricht in den Naturwissenschaften zu einer Auswahl unter den einzelnen Disciplinen entschließen muß, so ist sogleich weiter klar, daß diese Wahl wenigstens auf eine beschreibende und eine erklärende Naturwissenschaft treffen muß, damit der Schüler die verschiedenen Zielpunkte und Methoden beider (Klassifikation, Analysis und Synthesis nach dem Obigen) kennen lerne, daß sie ferner auf diejenigen unter ihnen fallen muß, welche den durchgreifendsten Einfluß auf die Naturansicht im ganzen ausüben, endlich auf diejenigen, welche als die wesentlichen Grundlagen der übrigen naturwissenschaftlichen Disciplinen zu betrachten sind. Der zweite Gesichtspunkt spricht nebst dem dritten entschieden für die Geographie, Physik und Chemie, der erste läßt außer diesen noch die Botanik oder Zoologie als höchst wünschenswert erscheinen, von denen jene den Vorzug hat,

*) Etwa gar noch mit einer „kurzen Geschichte der Mineralogie, Botanik und Zoologie am Schlusse“, wie in Köchlys Vermischten Blättern zur Gymnasialreform II. S. 124 f. vorgeschlagen wird.

daß sie, in unmittelbarer Anknüpfung an den Anschauungsunterricht betrieben, in mehrfacher Rücksicht als der geeignetste Anfangspunkt des Naturstudiums erscheint, wogegen diese am besten zur Anthropologie hinführt, die den Unterricht in der Naturbeschreibung zweckmäßig zum Abschlusse bringen würde. Lassen sich die genannten Naturwissenschaften mit Recht als die Repräsentanten der übrigen betrachten und verspricht deren Studium in formaler wie in materialer Hinsicht den Erfolg, welcher unserer früheren Betrachtung zufolge als der wesentliche Zweck dieses Unterrichtes erscheint, so dürfen dagegen alle übrigen Zweige der Naturwissenschaft ausgeschlossen bleiben, teils, weil sie von weniger allgemeinem Einfluß auf die Naturansicht sind, die der Schüler sich aneignen soll (Mineralogie, Anatomie, Physiologie), teils, weil sie zu große Schwierigkeiten für den Jugendunterricht haben, wenn sie nämlich so betrieben und so weit fortgesetzt werden sollen, daß sie für die intellektuelle Bildung gehörig fruchtbar werden (Astronomie, Geologie, Physiologie).

Die Bedeutung der Geographie ist in neuerer Zeit bisweilen zwar überschätzt, im ganzen jedoch immer richtiger erkannt worden. Sie liegt darin, daß die Kenntnis der Erde, des einzigen uns genauer bekannten Weltkörpers, welcher zugleich die Bedingungen des Lebens und aller Thätigkeiten der Menschen in sich schließt, die natürliche und notwendige Grundlage unserer ganzen Naturansicht ist, ohne deren Besitz die Bildung der Intelligenz nicht allein des Abschlusses entbehren, sondern sogar in einem solchen Grade einseitig und mangelhaft bleiben müßte, daß unsere wichtigsten Lebensüberzeugungen dem Irrtum und Aberglauben preisgegeben sein würden. Allerdings ist Geographie oder Erdkunde kein hinreichend umfassender Name, um dasjenige zu bezeichnen, was die Grundlage unserer Gesamtansicht der äußeren Welt zu bilden hat, aber wir behalten diesen Namen hier bei, weil der Hauptinhalt der Geographie einen wesentlichen Teil jener Gesamtansicht ausmacht und gleichsam im Mittelpunkte derselben steht. Zu einer richtigen Gesamtansicht der Natur nämlich gehört unabweislich eine allgemeine Kenntnis des Weltgebäudes und daran anknüpfend (mathematische

Geographie) der Erde als Weltkörper, ferner die Kenntnis der Entwickelungsgeschichte der Erde nach ihren Hauptzügen (Geologie), endlich die Kenntnis der Erde nach ihren einzelnen Teilen, deren Verhältnissen, Eigentümlichkeiten und Produkten (physikalische Geographie). Daß namentlich die Lehre von der Entwickelung der Erde nicht völlig fehlen darf, ergiebt sich aus der Wichtigkeit derselben für das Ganze unserer Naturansicht und deren richtiges Verhältnis zu den übrigen Gedankenkreisen so sehr von selbst, daß es keiner weiteren Begründung dieser Forderung bedürfen wird, obgleich sie gegenwärtig unbeachtet gelassen, oder doch nur mangelhaft erfüllt zu werden pflegt. Kann die Geographie, in die gehörige Verbindung gesetzt mit den angrenzenden Lehren der Astronomie und Geologie und in naturwissenschaftlichem Sinne behandelt, als intellektuelles Bildungsmittel mit Recht einen hohen Wert in Anspruch nehmen, so gilt nicht das Gleiche von ihrem politischen Teile, der im Grunde ein bloßes Aggregat von größtenteils statistischen nützlichen Kenntnissen, nur durch seine Beziehung zur Geschichte wichtig wird und hauptsächlich, nur um den Stoff nicht zu sehr zu zerreißen, mit der naturwissenschaftlichen Geographie in Verbindung zu setzen ist. Die politischen Grenzen der Länder und Völker weichen von den natürlichen vielfach ab und diese bedeutenden physikalisch zufälligen Abweichungen und deren Wechsel werden durch historische Ereignisse herbeigeführt: der Lehrer der Geschichte findet sich häufig genötigt, auf sie Beziehung zu nehmen, er muß vielfach auf die politische Geographie eingehen oder zurückkommen; deshalb ist es zweckmäßig, die weitere Ausführung und Vervollständigung des Unterrichtes in derselben ihm zu überlassen, nachdem die Hauptlehren derselben zwar durch den besonderen geographischen Unterricht selbst, jedoch mehr gelegentlich mitgeteilt und unmittelbar aus der Karte gelernt worden sind.

Demnach wird die politische Geographie in keinem Falle zur Hauptsache und zum eigentlichen Zielpunkt des ganzen geographischen Unterrichtes gemacht werden dürfen, vielmehr wird sie wegen ihrer geringeren Bildungskraft für die Intelligenz stärker zurücktreten und

wegen ihrer verhältnismäßig unerheblichen Schwierigkeiten sogleich auf der ersten Lehrstufe sich an die topische Erdbeschreibung anschließen können, welche ein allgemeines, sicheres Bild von dem Zustande der Erdoberfläche zu entwerfen, die allgemeine Orientierung auf derselben zu bewirken hat. Das Ziel dieses ganzen Kursus ist nur das Verständnis, die Einprägung und der richtige Gebrauch der Landkarte, welche außer den topischen Eigentümlichkeiten der Erdoberfläche zugleich das Hauptsächlichste aus der politischen Geographie enthält. Um dieses Verständnis anzubahnen und der Beschäftigung mit der Landkarte Interesse zu verleihen, wird man die nötigen Vorübungen nicht versäumen dürfen; sonst ergeht es dem Kinde mit seinen Vorstellungen wie Rousseau treffend andeutet: qu'est ce que le monde? un globe de carton. Jene Vorübungen bestehen vorzüglich einerseits in bildlicher Darstellung und Erläuterung von Grundrissen bekannter Gebäude, Dörfer, Städte und Landschaften, andererseits in Verdeutlichung der geographischen Vorstellungen, welche die Landkarte zuführen will, durch Ähnlichkeiten und Analogieen mit Bekannten. Es liegt in diesen Vorübungen kein Grund dafür, daß man den geographischen Unterricht mit der Heimatskunde beginne; denn der pädagogische Grundsatz, daß man immer vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten habe (was neuerdings erfinderisch sogar dahin mißdeutet worden ist, daß man mit dem Bilde der Wüste als dem Einfachsten anfangen müsse!), darf nur so verstanden werden, daß alles Neue sich möglichst eng an das Vorgebildete anschließe und mit Hülfe desselben verständlich werde. Die Auffassung der Erde als Ganzen, aus welchem dann die einzelnen Teile hervorzutreten haben, als deren Komplex sie erscheint, wird vielmehr in den geographischen Unterricht einzuführen sein, sobald die nötigen Vorbegriffe bis zur Deutlichkeit entwickelt sind, zumal da der Fortschritt vom Teile zum Ganzen, die mechanische Synthesis, überall ihren Wert verliert, wo es unmöglich wird, von wirklichen oder auch nur scheinbaren, für die Anschauung aber bestimmt abgegrenzten Elementarteilen auszugehen, wie z. B. beim Lautieren von den Lautelementen, beim

grammatischen Unterricht von den Flexionsformen u. dergl.; Ähnliches ist in der Geographie offenbar nicht möglich. Allerdings wird die Heimat größere Aufmerksamkeit und Ausführlichkeit beanspruchen dürfen, als das Fremde, namentlich das Entlegene, aber so sehr es auf der einen Seite zu mißbilligen ist, wenn die europäischen Länder die Träger der Kultur, gegen die außereuropäischen der Unkultur oder Halbkultur zurückgestellt werden, so wenig darf doch der geographische Unterricht, welcher die Auffassung der Erde in ihrer Totalität vermitteln soll, die kleine Heimat als den Mittelpunkt der Erde oder der Welt erscheinen lassen, was leicht dadurch geschieht, daß er sie zum Ausgangspunkte der Betrachtung macht.

Sind nun zuerst das Gesamtbild der Erde und die Hauptteile derselben an der Landkarte zum Verständnis gebracht, so handelt es sich um die Einprägung derselben. Hierzu ist folgendes zu bemerken. Die Leichtigkeit des Merkens der Gestalten-, Lagen- und Größenverhältnisse, welche die Karte zeigt, hängt vorzüglich von der Bestimmtheit ihrer Auffassung durch die Anschauung ab, diese aber wird um so größer sein, je mehr der Anschauungsunterricht sich um die Lösung der ihm zufallenden Aufgabe bemüht hat. Fleißiges Lesen und mehrfaches Zeichnen der Karten aus dem Kopfe, die sich ähnlich zu einander verhalten, wie das Lesen und das Sprechen einer fremden Sprache, sind die Mittel zu möglichst genauer Einprägung. Das Lesen der Karte aber darf kein Lesen der Namen, sondern der Gestaltenbilder sein, zu denen sich, wenn sie gefaßt sind, die Namen von selbst als passende Anhaltspunkte hinzufinden. Der Lehrer darf überhaupt nicht glauben, daß sich dieses Lesen von selbst mache; gerade dazu muß der Schüler mit besonderer Sorgfalt angeleitet werden. Der Unterricht wird demnach zuerst den Umriß eines massenhaften Gestaltenbildes, vor allem die Begrenzung des Festlandes durch das Wasser auffassen lassen, und zwar dadurch, daß die Gestalt, obwohl für den Anfang nicht zu detailliert in Worten beschrieben, daß ihre Ähnlichkeiten mit bekannten Gestalten, die Analogieen ihrer einzelnen Teile, die charakteristischen Punkte derselben aufgesucht werden u. s. f. Hierauf wird

die Zerlegung der Gestalt in ihre natürlichen Teile vorgenommen, welche durch die Hauptzüge der Gebirge und Stromgebiete gegeben sind. Diese müssen zunächst aus dem Ganzen herausgehoben werden, um das Ganze dann wieder aus ihnen zu kombinieren und es wiederholt sich dasselbe Verfahren an kleineren Teilen, so weit es sich als zweckmäßig erweist [1]). Man bemerkt leicht, daß diese Fortschreitung nach Gebirgszügen und Flüssen den wichtigen Vorteil gewährt, daß sich dem Schüler sogleich von Anfang herein ein annähernd richtiges Bild der Oberflächenverhältnisse der Erde nach Höhe und Tiefe dadurch geben läßt — ein Bild, das er allmählich selbst aus der Karte herauslesen lernen muß. Die politischen Grenzen, welche mit den natürlichen häufig wenigstens nahe zusammenfallen, die wichtigsten Städte und anderen statistischen Angaben lassen sich dann in dieses Bild leicht eintragen. Erst wenn ein solches Lesen lange und genau fortgesetzt ist, darf das Zeichnen beginnen, in welchem allein ein zuverlässiger Maßstab für den Grad von Sicherheit und Vollständigkeit gegeben ist, den das eingeprägte Bild besitzt. Ein mechanisches Abzeichnen der Karte ist natürlicherweise hierbei von keinem oder nur sehr untergeordnetem Werte, denn man kann sehr wohl ein Ganzes Teil für Teil nachmachen, ohne ein deutliches Bild von der Zusammenordnung der Teile im ganzen zu haben. Man wird sich daher bemühen, alle mechanischen Hülfsmittel beim Zeichnen so viel und so früh als möglich zu entfernen. Ist das entworfene Bild auch noch so unvollkommen, so nötigt es doch zu einer lebhafteren Reproduktion der Karte, als sich auf irgend eine andere Weise erreichen läßt; die Fehler und Mängel desselben werden durch Vergleichung leicht erkannt und die Berichtigung oder Ergänzung hat dann keine erhebliche Schwierigkeit.

Ist man mit der Aneignung des Topischen und dem Anschlusse des Politischen in der bezeichneten Weise auf der ersten Lehrstufe

---

[1]) Die geographischen Karten dürfen nicht mehr Detail erhalten, als wirklich gelernt werden soll. C. H.

verfahren, so hat man damit eine sichere Grundlage für die zweite gewonnen, welcher die physikalische Geographie zugehört. Waren für jene Gestalt, Lage und Größe, die geometrischen Eigenschaften der Erde und ihrer Teile der Hauptgegenstand der Beschäftigung, so wendet sich diese zur Betrachtung der physikalischen Eigentümlichkeiten derselben, so jedoch, daß sie zugleich die Gestalten im einzelnen weiter auszeichnet und in Beziehung auf ihre Hauptbestandteile, deren Verschiedenheit, Wechselwirkung und gegenseitigen Verhältnisse auffassen läßt, während es anfangs bei einer allgemeinen Orientierung bleiben mußte. Hier ist es demnach zuerst die Beschaffenheit des Bodens, die Gliederung des Landes durch die Gebirge und Flußsysteme im einzelnen, die Wechselbeziehung beider aufeinander und deren verschiedener Charakter, welche den Gegenstand der Beschäftigung ausmachen. Hiermit tritt dann (zweckmäßiger als mit der Physik) die Betrachtung der meteorologischen Veränderungen und die Schilderung der klimatischen Verhältnisse in natürliche Verbindung. Boden und Klima bedingen wiederum die eigentümlichen Produkte des Landes und führen damit zu Schilderungen aus der Pflanzen- und Tiergeographie, bis das Charakterbild endlich noch durch ethnographische Skizzen vervollständigt wird. Auf diese Weise entsteht aus den allgemeinen topischen Umrissen der ersten Lehrstufe allmählich ein lebendiges Bild von der Physiognomie der einzelnen Länder, bei welchem es vorzüglich darauf ankommt, daß der Schüler nicht mit einer Masse zerstreuter Notizen überschüttet werde, sondern diese möglichst nach ihren inneren Beziehungen gruppiert und zu einem Gesamtbilde verbunden erhalte[1]). Es ergiebt sich daraus zugleich, weshalb es notwendig war, die topische Auffassung nicht neben der physikalischen zu betreiben oder dieser gar erst nachfolgen zu lassen; denn die letztere will nur das allgemeine Bild ergänzen und beleben, das die erstere darbot, beide

[1]) Die gewöhnliche Lehrweise der Geographie ist notorisch langweilig, leere Nomenklatur. Geographie lernt man leicht und mit Interesse durch Reisebeschreibungen oder eigene Reisen. Dann hält auch das Gemerkte gut.
H. E.

vereinigt aber würden den Schüler durch die Masse des Stoffes erdrücken. Nicht minder folgerecht wird man es finden, daß die geologische Belehrung erst an dieser Stelle eintritt, da die innere Geschichte zu ihrem Verständnis stets eine höhere allgemeine Reife der Intelligenz voraussetzt, als die äußere, und die der Erde insbesondere ohne mannigfaltige physikalische und einige chemische Kenntnisse umfaßlich bleiben muß. Erst durch die Entwickelungsgeschichte der Erde aber tritt ein Teil der inneren Beziehungen unter den geographischen Thatsachen deutlich und bestimmt hervor, während sie ohne jene höchstens geahnt werden können; deshalb ist geologisches Wissen zum Abschluß des geographischen unentbehrlich. Auf diese Weise wird die physikalische Geographie zwar nicht zu einer „Encyklopädie der Naturwissenschaften“ (wie Ratzeburg will „die Naturwissenschaften als Gegenstand des Unterrichtes.“ Berl. 1849, p. 62, dessen allgemeiner Plan p. 74 aus früher entwickelten Gründen durchaus nicht annehmbar ist), aber allerdings zum zweckmäßigen Vereinigungspunkt der bisher vereinzelt stehen gebliebenen naturwissenschaftlichen Kenntnisse, zum allgemeinen Verbindungsgliede und resümierenden Abschluß derselben, welcher natürlicherweise nur im höheren Unterrichte möglich und an seiner Stelle ist. — Die Erde selbst ist wiederum Glied eines noch größeren Ganzen: dieß drängt uns zu einer noch größeren Erweiterung unserer Gesamtansicht der äußeren Welt hin. Sie geschieht durch die mathematische Geographie, welche die Erde als Weltkörper betrachtet, und durch die mit ihr natürlich und notwendig verbundene Lehre vom Weltgebäude überhaupt. Beide Gebiete lassen sich einigermaßen befriedigend nicht behandeln ohne die Hülfe der Trigonometrie, die auch ihrerseits die hauptsächlichsten und interessantesten Anwendungen ihnen verdankt. Deshalb erscheint es, wie schon früher erwähnt, als zweckmäßig, den genannten Zweig des Naturstudiums mit diesem Teile der Mathematik in unmittelbare Verbindung zu setzen und an ihn anzuschließen.

War die Geographie mit dem, was sich als Ergänzung unmittelbar an sie anschloß, zwar imstande, eine übersichtlich richtige

Gesamtansicht der äußeren Welt zu geben, so beruht doch bei weitem der größte Teil ihrer Lehren auf direkten Beobachtungen, und zwar auf solchen, die der Schüler nicht einmal selbst anstellen, sondern nur überliefert erhalten kann: sie vermag keinen Begriff von experimenteller Naturwissenschaft zu geben, sondern bleibt ähnlich der Geschichte größtenteils beschreibend. Sie hält sich in ihrer Betrachtung zu sehr an den Zusammenhang größerer Gruppen und Massen von Erscheinungen, als daß sie bis zu scharfer Analyse des Einzelnen fortgehen könnte, und ist deshalb nicht fähig, es zu der Genauigkeit des Ausdruckes bestimmter Naturgesetze zu bringen, welche erforderlich ist, um die Natur im ganzen wie im einzelnen als einen äußerst verwickelten, aber von wandellos gleichmäßigen Gesetzen beherrschten Komplex weniger einfacher Agentien erkennen zu lassen. Dies zu leisten, vermögen dagegen vor allem die Physik und Chemie, teils als Grundlagen der erklärenden Naturwissenschaften überhaupt, teils als diejenigen unter ihnen, deren Theorieen am weitesten ausgebildet und auf die schärfsten Ausdrücke zurückgeführt sind. Vergleicht man beide Wissenschaften in der eben erwähnten Beziehung untereinander, so überzeugt man sich leicht von der größeren theoretischen Einheit der Physik, während die Chemie in geringerem Grade sich der systematischen Form nähert und mehr als eine Summe locker verbundener, auseinander großenteils nicht ableitbaren Kenntnisse erscheint. Verbindet man hiermit die weitere Erwägung, daß sich die Physik mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper und mit denjenigen Materien und Kräften insbesondere beschäftigt, welche als die überall gegenwärtigen Mitbedingungen jedes Naturphänomenes einen allumfassenden Einfluß ausüben, die Chemie dagegen nur die besondere Natur der Körper betrachtet, namentlich in Rücksicht der Gesetze ihrer Trennung und Verbindung, so wird man bereit sein, der ersteren eine höhere Wichtigkeit für den Unterricht und deshalb größeren Raum zuzugestehen als der letzteren. Diese aber vom Unterrrichte ganz auszuschließen, verbietet die wesentlich neue Betrachtungsweise der äußeren Dinge, welche sie in unsere Naturansicht einführt, die höchst notwendige Berichtigung einer ganzen

Reihe von wichtigen Begriffen, der sie bewerkstelligt, der großartige Aufschluß, den sie durch die Schärfe und Sicherheit ihrer analytischen Methode über die einfachen und umfassenden Grundgesetze gewährt, welche die materielle Welt beherrschen. Daß der Unterricht in der Chemie die Entwickelung dieser Grundgesetze im Gegensatze zur bloßen Aneignung zerstreuter chemischer Kenntnisse zu seiner Hauptaufgabe machen müsse, daß er sich ausschließlich mit den am allgemeinsten verbreiteten Stoffen zu beschäftigen habe, um an ihnen die wichtigsten chemischen Processe kennen zu lernen, daß er sich von dem organischen Teile um dessen theoretischer Unvollkommenheit und der bedeutenden Schwierigkeiten willen fast ganz fern halten müsse und selbst die quantitative Analyse nur beispielsweise berücksichtigen dürfe — dies Alles wird nach dem Obigen keine ausführliche Rechtfertigung mehr verlangen.

Erging an den mathematischen Unterricht die Forderung, das Bedürfnis nach streng systematischer Entwickelung einzelner Begriffe durch logisches Räsonnement allein und ohne jede empirische Zuthat zu erregen und für dessen Befriedigung ein ausgearbeitetes Vorbild vor Augen zu stellen, so muß die didaktische Aufgabe der experimentellen Naturwissenschaft in mehrfacher Hinsicht als eine entgegengesetzte erscheinen. Diese läßt sich nämlich kurz dahin zusammenfassen, daß unter Voraussetzung der Gültigkeit der Denkgesetze, an welche sich das gemeine Bewußtsein gebunden findet, allein aus unserer Anschauung der Naturphänomene heraus die Einsicht in deren Kausalzusammenhang gewonnen und allmählich zu einer naturwissenschaftlichen Theorie fortentwickelt werde. Der Unterricht wird sich deshalb auf diesem Gebiete alle begriffliche Systematisierung und alles abstrakte Räsonnement versagen müssen, außer insofern beide sich auf einen festbegrenzten Kreis empirischer Daten von bekanntem Inhalt beziehen, aus denen selbst sich die Prinzipien des Systematisierens oder die Voraussetzungen des Räsonnements, welches versucht wird, rechtfertigen lassen. Es muß im naturwissenschaftlichen Unterrichte bei einer ungezwungenen, gut geordneten Gruppierung der zusammengehörigen Thatsachen sein Bewenden haben, die vom jedesmaligen

Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung abhängig sich mit diesem selbst mehrfach verändert. Sämtliche naturwissenschaftliche Begriffe dürfen nur auf Anschauungen gestützt und nur für den Kreis von Anschauungen geltend gemacht werden, aus welchem sie selbst abgeleitet sind, sie können nur so weit als gerechtfertigt betrachtet werden, als der Nachweis gelingt, daß die empirischen Thatsachen ohne Ausnahme den Folgerungen entsprechen, die aus ihnen gezogen worden sind. Durch diesen hypothetisch erklärenden Charakter, der es schwer oder unmöglich macht, eine Voraussetzung nicht bloß als höchst unwahrscheinlich, sondern als geradezu absurd darzuthun, weil das Reich der Möglichkeiten von naturwissenschaftlicher Seite durchaus unerschöpflich ist, tritt die experimentelle Naturwissenschaft in konträren Gegensatz zu den streng begrifflich räsonnierenden Verfahren der Mathematik, ein Gegensatz, welcher dem Schüler schon früh fühlbar gemacht und allmählich zu bestimmtem Verständnis gebracht werden muß.

Dem Vorigen zufolge kann es nur als ein verderblicher Mißgriff erscheinen, wenn der naturwissenschaftliche Unterricht von einem allgemeinen Teile ausgeht, der sich absichtlich oder durch Ungeschick den Anschein giebt, als ruhe er auf allgemeinen Begriffen, die auf irgend eine Weise in sich selbst die Bürgschaft ihrer Richtigkeit trügen, ohne der Kontrolle durch erfahrungsmäßige Thatsachen zu bedürfen, als könne es überhaupt eine allgemeine Naturwissenschaft a priori geben, die erst durch ihre allgemeinen Begriffe die specielle Naturforschung möglich mache und zu begründen habe. Allerdings kann der naturwissenschaftliche Unterricht mit einem allgemeinen Teile beginnen, jedoch nur in dem Sinne, daß dieser die am allgemeinsten verbreiteten Eigenschaften der Körper betrachte, die nicht minder als die speciellen aus der Beobachtung entnommen werden müssen, sei es mit oder ohne Hülfe des Experiments; es wird aber alsdann auf diese Bedeutung des Allgemeinen und dessen Ursprung aus dem Empirischen besonderes Gewicht zu legen sein, damit es keine Mißdeutung durch den Schüler erfahre.

Es ist nur eine weitere Anwendung desselben Grundsatzes, daß

der Unterricht in der Physik und Chemie so weit als möglich durch Experimente geschehen muß, zu denen die mündliche Rede nur erläuternd, deutend und folgernd hinzutritt. Zu große Mühseligkeit jener kann keinen Grund abgeben, sie zu unterlassen, denn sie sind für diesen Unterrichtszweig das Wesentliche. Überlieferte Beobachtungen lehren weder selbst beobachten, noch bleiben sie lebendig und richtig genug im Gedächtnis, um als eine wahrhafte Bereicherung der Einsicht betrachtet werden zu können. Gleichwohl ist auf der anderen Seite nicht zu leugnen, daß auch zu viel experimentiert werden kann, und daß nicht bloß die Experimente unterbleiben dürfen und sollen, die sich durch unverhältnismäßigen Zeitverlust oder zu große Kompliziertheit des Apparates verbieten, sondern auch alle diejenigen, welche nur zu denselben oder analogen Folgerungen führen würden, wie die bereits angestellten. Es macht sich daher eine sorgfältige Auswahl der Experimente nötig, bei welcher vorzüglich der Gesichtspunkt festzuhalten ist, daß zuerst die einfachsten und leicht verständlichsten Erscheinungen einer bestimmten Art vorgeführt werden müssen, aus denen sich die zu ziehende Folgerung (der Lehrsatz) rein und unzweideutig herauslesen läßt, um dann in geordneter Stufenfolge zu den schwerer erkennbaren Modifikationen und Verwickelungen fortzuschreiten, in welchen dieselbe Erscheinung auftritt, so daß der Schüler nach und nach den ganzen Umfang des Kreises von Erscheinungen verzeichnet erhält, die aus demselben Grundphänomen zu erklären sind, und sie unbeirrt durch zerstreuende Nebenumstände in den verschiedensten Gestalten als innerlich gleichartig wiedererkennen lernt. Bei einem solchen Verfahren ist nicht zu fürchten, daß die Experimente als bloße Schaustücke der Unterhaltung dienen und die Aufmerksamkeit von dem Räsonnement als dem Wesentlichen abziehen, dessen Träger sie zu werden bestimmt sind. Allerdings läßt sich nicht alles physikalische Räsonnement an Experimente anknüpfen, die man dem Schüler unmittelbar vorführt, aber man muß sich stets hüten, ihn zum blinden Glauben an Lehrsätze zu gewöhnen, die bloß gefolgert sind, wenn der echte naturwissenschaftliche Sinn bei ihm geweckt und erhalten werden soll.

Lassen sich die Thatsachen, auf denen eine Reihe von Schlüssen beruht, nicht alle seiner Anschauung darbieten, so bleibt freilich in Bezug auf sie nichts übrig, als mit gehöriger Benutzung der Analogieen, die sich in seinem Erfahrungskreise zu ihnen finden, sie ihm bloß zu beschreiben; die Schlüsse aber, welche aus diesen erzählten und erklärten Beobachtungen anderer sich ergeben, müssen so weit als möglich dem Schüler selbst zum Verständnis gebracht, nicht als Resultate historisch mitgeteilt werden, weil Fähigkeit und Sinn für das Naturstudium nur dadurch gebildet werden, daß man den Weg von den Beobachtungen durch das auf sie gestützte Räsonnement hindurch zur Theorie so weit als möglich selbst verfolgt.

Um die eigenen Beobachtungen aufs Genaueste mit den Schlüssen und theoretischen Ansichten zu verknüpfen, die sich aus ihnen entwickeln sollen, ist durchaus erforderlich, daß der Schüler die äußeren Gegenstände selbst unter den Händen habe, an denen er lernen soll, daß er selbst experimentiere; denn nur dadurch prägt er sich den zu beobachtenden Vorgang und die feineren Eigentümlichkeiten der einzelnen Stadien seines Verlaufes gehörig ein, nur dadurch lernt er die Reihenfolge, Art und Größe der von seiten des Experimentators nötigen Eingriffe und deren Wirkungen kennen und die begleitenden Nebenumstände beachten, von denen das Gelingen oder Mißlingen des Experimentes abhängt. Der Mangel eigenen Experimentierens, selbst durch die großen praktischen Schwierigkeiten, die ihm entgegenstehen, nur ungenügend entschuldigt, setzt den Schüler der Gefahr aus, daß er bloße Worte behalte, zu denen ihm die Anschauungen und deshalb auch die Begriffe fehlen, die erst auf diesen beruhen. Damit verlieren alsdann die naturwissenschaftlichen Kenntnisse ihren Wert völlig, weil die Gegenstände, auf die sie sich beziehen, nicht mehr mit Deutlichkeit vorgestellt werden können. Der Unterricht wird deshalb besonders darauf achten müssen, daß alle Anschauungen, so bestimmt sie anfangs auch sein mögen, sich doch bald wieder verdunkeln und (da sie durch Räsonnement und eigenes Nachdenken sich nicht wiedergewinnen lassen) immer von Zeit zu Zeit einer Anfrischung durch wiederholtes Experimentieren und

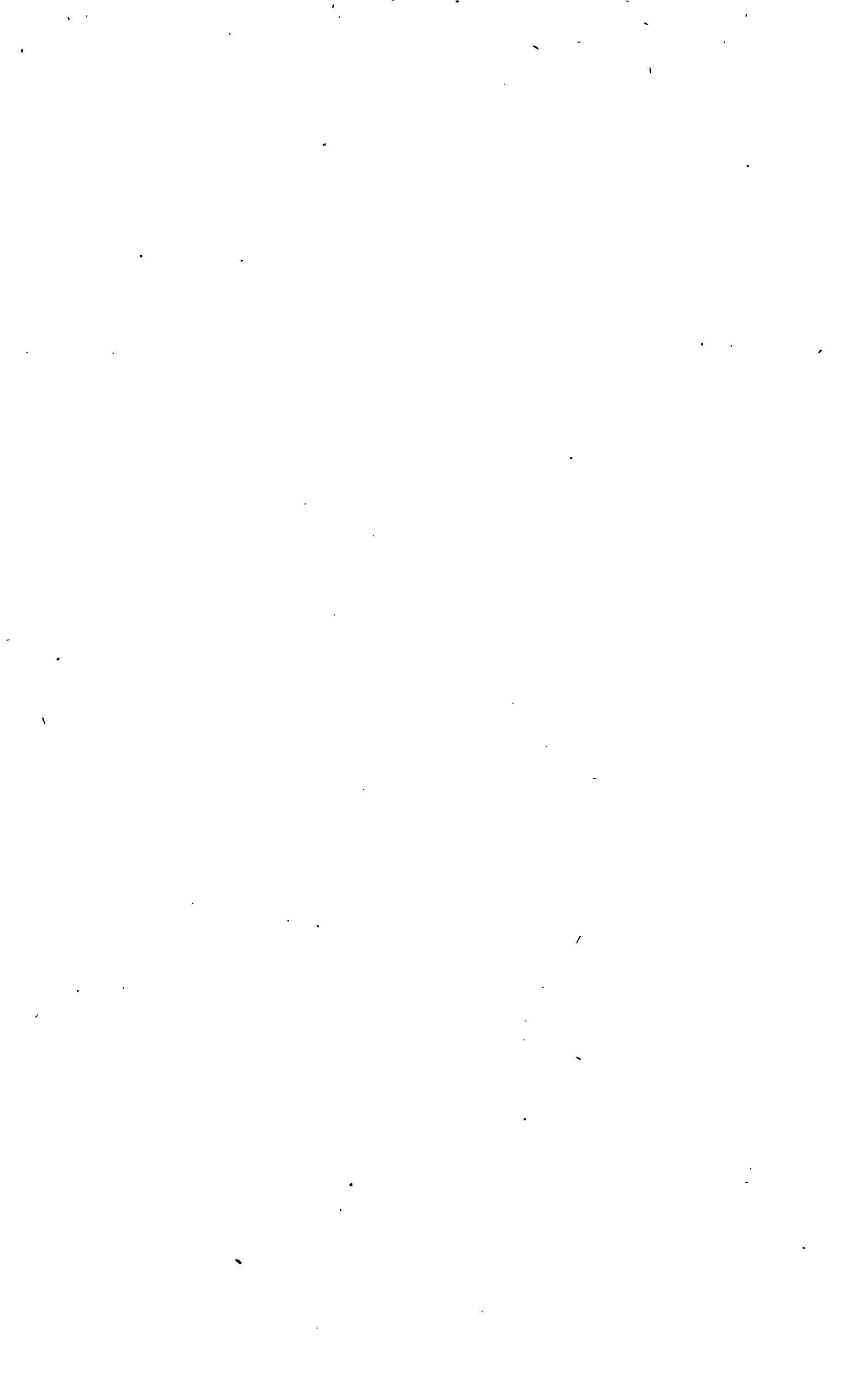
Beobachten bedürfen. Namentlich ist dieser Punkt für die Repetitionen von Wichtigkeit, bei denen man sich nie damit begnügen darf, daß der Schüler die Ursachen und den Hergang einer Naturerscheinung oder die Bedingungen und Erfordernisse eines Experimentes bloß auf allgemeine Weise in Worten anzugeben wisse; denn die Sicherheit der gesamten Naturansicht, wie der methodische Wert des Naturstudiums hängt ganz und gar von der Bestimmtheit ab, mit welcher das Einzelne erkannt wird.



II.

Kleinere pädagogische Schriften.

1848—58.



Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen? *)

Ohne Zweifel ist derjenige Staat ein beklagenswerter, welcher sich in zwei Teile von der Art scheidet, daß deren einer als ordnendes und gebietendes Princip dem anderen als einer trägen, toten Masse gegenübersteht; denn selbst in dem Falle, daß jene herrschende Macht den vollkommen guten Willen besäße, ihre Kraft nur in Thätigkeit zu setzen zum Wohle des Ganzen, ja vorausgesetzt sogar, es komme zu dem Willen noch der höchste Verstand — ein Glück, das für menschliche Verhältnisse kaum jemals erwartet werden kann — so würde doch immer die unendliche Summe von Widerständen zu überwältigen bleiben, welche die träge Masse der Beherrschten dieser Wirksamkeit des edeln und von der höchsten Einsicht geleiteten Willens lähmend und hemmend entgegensetzt. Unter allen Umständen daher ist es ein Unglück für den Staat, wenn die herrschende Macht eine blinde Masse sich gegenüber hat, sei dieser Staat eine Republik, die neben den Freien auch Sklaven besitzt, oder eine Monarchie, in welcher Bureaukraten auf der einen Seite stehen und beschränkter Unterthanenverstand auf der anderen.

Hoffen wir, daß diese Zeit für Deutschland eine vergangene sei — denn verbergen dürfen wir es uns nicht, daß der beschränkte Unterthanenverstand nicht ein bloßes Wort, sondern eine Wahrheit, eine traurige Wahrheit nur zu lange gewesen ist. Soll aber auch

*) Marburg, Elwert'sche Universitätsbuchhandlung 1848; übergegangen in den Verlag von Völcker in Frankfurt a. M.

die Rückkehr einer solchen Zeit unmöglich werden und die angestrebte höhere Entwickelung des Staatslebens gedeihen, so liegt die wesentliche Bedingung darin, daß das Starre in Fluß gebracht, daß jeder Teil des Volkes, von den höchsten Schichten der Gesellschaft bis zu den niedrigsten herab, zu einer lebendigen Staatskraft herangebildet werde, welche bereit sei, das öffentliche Leben in der Bahn zu erhalten und fortentwickeln zu helfen, die es betreten hat. Dies zu vollbringen ist der Zweck der Volkserziehung im weitesten Sinne.

Dieses Ziel zu erreichen und damit die Hauptaufgabe der Gegenwart zu lösen, sind politische Institutionen für sich allein unvermögend. Die politischen Mächte mögen Staatseinrichtungen treffen, welche sie wollen, ihre Mühe muß der erwünschten Früchte verlustig gehen, wenn sie nicht Sorge tragen, zugleich die Intelligenz der Massen zu bilden, deren Wille unsere Zukunft gestalten wird — ob man selbst das Princip der Volkssouveränetät als Princip anerkenne oder nicht. Mögen immerhin Gesetze die Schranken und die Freiheiten menschlicher Thätigkeiten innerhalb des Staates bestimmen, die Bereitwilligkeit, sich in diese Formen zu fügen, die Schranken nicht zu durchbrechen, die dargebotenen Freiheiten in geeigneter Weise zu gebrauchen, die Teilnahme für öffentliches Leben, die geistige Regsamkeit, die den Menschen über seine egoistische Beschränktheit hinausführt, sie lassen sich nicht pflanzen in die Herzen der Menschen durch äußere Gesetze, die man an sie heranbringt, sondern finden sich nur dann ein, wenn ihr Inneres von Jugend auf durch Erziehung und Unterricht so bearbeitet worden ist, daß es später dem Erwachsenen nicht fehlen kann an Fähigkeit zu eigener Fortentwickelung vermittelst der gesetzlich bestimmten Formen des öffentlichen Lebens.

Ein Staat, in welchem die Massen einmal einen Willen haben, giebt seine Entwickelung, ja seine Existenz dem Zufalle Preis, wenn er die Organisation und die Überwachung des Unterrichtswesens aus der Hand giebt. Eine Korporation, die sich desselben zu bemächtigen verstände — seien es Jesuiten, Lichtfreunde oder was

sonst — würde früher oder später eine gewaltsame Umgestaltung des Staats zu erzwingen vermögen, sei es zum Besseren oder zum Schlechteren. Nichts untergräbt die Herrschaft eines politischen Systems sicherer als ein ihm widerstreitendes System der Erziehung.

Noch neuerdings ist gesagt worden, nicht die Schule mache den Menschen, sondern die Menschen machen die Schule. Dieß klingt geistreich, aber wie alles, was nur geistreich ist, ist es bloß halb wahr. Keine Anstalt, kein Schicksal, kein Lebensverhältnis macht für sich allein einen Menschen fix und fertig, daß aber die Schule durch die Gedankenreihen und Thätigkeitsformen, die sie der Jugend aneignet und habituell macht, durch die geselligen Berührungen und Personenverhältnisse, in die sie versetzt, einer der allgemeinsten und wichtigsten Faktoren ist, die zur Gestaltung des innern Lebens der Menschen zusammenwirken — wer ist so kurzsichtig, dies zu leugnen?

Die Wichtigkeit des Unterrichtswesens wird meistens von Staatsmännern zu gering angeschlagen, und zwar deshalb, weil sie kein tieferes Verständnis desselben besitzen und sich, wie die große Masse der Gebildeten, ziemlich allgemein in dem Wahne befinden, sowohl die theoretische Einsicht in die Grundsätze der Erziehung, als auch die praktische Ausübung derselben seien so einfach und leicht, daß sie dem sogenannten gesunden Verstande des gereiften Mannes von selbst sich darböten. Ihre eigenen Kinder widerlegen dies zwar in der Regel, da die Privaterziehung gewöhnlich ganz andere als die erwarteten Früchte trägt, aber man läßt sich dadurch so wenig irre machen, als durch den schreienden Widerspruch, in welchem sonst einsichtige Männer so oft in Ansehung ihrer Erziehungsgrundsätze untereinander stehen. Jeder glaubt im Rechte zu sein, und obwohl man sich der Albernheit schämen würde, zu behaupten, es verstehe einer ein Handwerk, ohne je es gelernt und die Mittel zur Ausführung einmal überlegt zu haben, so ist man doch geneigt, in Rücksicht der Erziehung weit weniger streng zu denken. Die Pflanze bedarf Luft, Licht, Regen und die geeigneten Nahrungsstoffe des Bodens zum Gedeihen des Keimes, aber vom Geist und

Gemüte des Menschen behauptet man dreist, es werde aus ihnen doch nichts anderes, als was von Natur in ihnen liege, jeder bilde sich selbst, die Erziehung sei größtenteils eine überflüssige Mühe, man ziehe ja aus einem Kirschkerne keinen Apfelbaum. Freilich wahr, aber gerade oder krumm kann man den Baum ziehen, ihn veredeln oder verwildern lassen, kurz, alle Bedingungen des Gedeihens ihm zuführen oder entziehen — oder auch leichtsinnig seinem Schicksale ihn ganz überlassen.

---

1. Die Volksschule.

Es ist mehrfach als charakteristisch für unsere Zeit aufgestellt und anerkannt worden, daß nicht einzelne hervorragende Personen es sind, die der historischen Entwickelung ihre Richtung anweisen, sondern daß die Massen dies selbst thun. Diese sind lebendig geworden und der Einzelne vermag in den Gang der Geschichte nur einzugreifen als Erklärer, Bildner, Träger der Ideeen, welche die Massen bewegen. Ist dies richtig, so stellt es sich als unmittelbare Folge davon dar, daß unsere Zeit mehr als jede andere die Pflicht hat, der Massenbewegung Sicherheit, Stetigkeit, Klarheit zu geben. Dies kann nur geschehen durch Bildung der Intelligenz und Veredelung des Willens, denn des Unverstandes und der Unsittlichkeit giebt es vielerlei, sie gerathen untereinander selbst in Streit, Verstand und Sittlichkeit dagegen sind bei allen um so mehr dieselben, je weiter sie sich ausbilden: Einheit in die gesamten Bestrebungen und Hauptinteressen kann in die Massen nur dadurch kommen, daß sie gleichmäßig zur Sittlichkeit erzogen werden.

Daher hat der Staat die Pflicht der Erziehung gegen die Einzelnen, und er hat sie um so mehr, als er von ihnen verlangt, daß sie sich einerseits in den gesetzlichen Schranken

halten, die er ihnen vorschreibt, und andererseits von den Rechten und Freiheiten Gebrauch machen, die er ihnen gestattet. Möge er bedenken, wie von kommunistischer Seite her nicht mit Unrecht ihm der Vorwurf gemacht wird, daß er selbst es sei, der die Laster der Gesellschaft pflanze und großziehen helfe, — dieselben Laster, die er später auf das Härteste bestraft. Will man unter diesen Umständen gleichwohl ihm das Recht einräumen, Verbrecher zu strafen, so ist dieses Recht wenigstens unbillig, es ist eine Grausamkeit. Es giebt für ihn nur ein Mittel, diesem Vorwurfe zu entgehen, es ist die Anerkennung seiner Pflicht der Erziehung gegen die einzelnen. Kann man sich einreden, schon durch die bloße Promulgation des Strafgesetzes habe der Staat das Mögliche gethan, um Verbrechen zu verhüten? Gewiß nicht! Erst durch die Erziehung der Jugend löst er diese Verpflichtung. Durch diese kann er vorbeugen, durch sie kann er überdies allmählich eine Menge von Strafen unnötig machen, sich das Geschäft der Verwaltung und den einzelnen die Folgsamkeit gegen seine Gesetze erleichtern.

Sollen die Massen zur Entwickelung des Staatslebens etwas beitragen, so müssen ihnen vom Staate die Mittel dargeboten werden, durch die sie sich dazu befähigen. Wollen die Massen durch ihren Willen das Schicksal des Staates entscheiden, so müssen sie sich gefallen lassen, daß Einheit und Gesittung so weit in sie gebracht werde, als es nötig ist, damit sie ihn nicht in sich selbst entzweien und zu Grunde richten. Daher der Schulzwang. Man kann ihn von zwei Seiten ansehen: von der einen als einen vom Staate gegen die einzelnen ausgeübten Zwang, ihre Kinder erziehen zu lassen, von der anderen als eine Verpflichtung des Staates zu einer Wohlthat gegen die Unmündigen. Ist der Staat mehr als ein System rechtlicher Grausamkeiten, das auf dem absolutistischen Princip der Selbsterhaltung ruht, hat er eine sittliche Basis und ein sittliches Ziel, so wird — vorausgesetzt, daß Schulen überhaupt der Bildung zur Sittlichkeit förderlich sind — die erstere Ansicht der zweiten weichen müssen. Der Schulzwang erscheint dann als das Recht, das die unmündigen dem Staate gegenüber auf Er-

ziehung haben, und es geht dieses Recht in einen Zwang über nur gegen diejenigen, welche mit souveränem Unverstande das Ihrige thun wollen, um dem Volke die Unfähigkeit zu weiterer Entwickelung zu erhalten. Hier wie überall richtet sich der Zwang des Gesetzes nur gegen Thorheit und Böswilligkeit einzelner, die der Fortbildung des Ganzen schädlich zu werden drohen.

Wer den Schulzwang als eine Beeinträchtigung der persönlichen Freiheit zu betrachten geneigt ist, frage sich doch, auf welcher Seite die Last größer sei, ob auf Seiten des einzelnen, der belehrt wird, oder auf Seiten des Staates, der die Kosten für den Volksunterricht aufzubringen hat? Auch ist dabei zu berücksichtigen, was sogleich von der Unterrichtsfreiheit gesagt werden wird.

Das Recht und die Pflicht des Staates, für die Erziehumg der Unmündigen zu sorgen, kann, wie schon angedeutet, nicht ins Unbegrenzte gehen; denn die Gewalt der Herrschenden würde die Entwickelung der Zukunft hindern und ihr vorgreifen, wenn sie den Massen eine bestimmte Richtung ihrer geistigen Bildung vorzeichnen wollte, aber sie darf auch andererseits die Erziehung, welche sie ihnen giebt, nicht unterhalb desjenigen Punktes stehen bleiben lassen, an welchem sie erst fähig werden, als lebendige Staatskräfte zu wirken. Es ist daher für die Volksschule ein Lehrziel als Minimum festzusetzen, daß zu erreichen der Staat von allen fordert, die in seinem Verbande zu leben und frei zu wirken berechtigt sein sollen. Darüber hinauszugehen oder nicht, bleibt dem Willen des einzelnen überlassen, darunter stehen bleiben darf keiner, weil er sonst für die weitere Entwickelung des Staatslebens nur unnütz oder schädlich sein könnte.

Das geforderte Lehrziel wird sich für unsere jetzigen Zustände etwa auf folgende Weise angeben lassen: klare Auffassung der sittlichen Hauptbegriffe und richtige Beurteilung einzelner Fälle nach denselben, Gewandtheit und Präcision des Ausdruckes in der Muttersprache innerhalb des durch den Unterricht zugänglich gewordenen Gedankenkreises, fertiges Lesen der Muttersprache nach dem Sinne des Gelesenen, Fertigkeit in der Ausführung der im gewöhnlichen

Verkehr vorkommenden Rechnungsarten im Kopfe, geographische und historische Vaterlandskunde nebst den nötigsten allgemeinen geographischen Vorbegriffen, anschauliche Kenntnis der wichtigsten vaterländischen Naturprodukte und Bekanntschaft mit deren Gebrauch, richtige Auffassung der zunächst liegenden Naturphänomene, leserliches Schreiben.

Jede Entwickelung erfordert zu ihrem Gedeihen einen freien Raum und muß innerhalb gewisser Grenzen sich selbst überlassen und vor allen Eingriffen von außen geschützt bleiben. Jedes organische Naturgebilde zeigt uns dies: dasselbe gilt für das Erziehungswesen in seinem Verhältnisse zur Staatsgewalt. Das zu erreichende Minimum der Bildung darf und soll der Staat festsetzen und durch die ihm zu Gebote stehenden Mittel erwirken; wenn aber die Einzelnen, ohne die Staatsanstalten zu benutzen, diesen Grad der Bildung wirklich erreichen, den er von jedem seiner Glieder fordern darf, so hat die Staatsgewalt dagegen nichts einzuwenden, denn es kann ihr nur um das Resultat, nicht um die Art seiner Entstehung zu thun sein, d. h. der Staat darf Schulzwang nur so weit ausüben, als ohne denselben jenes Minimum der Bildung in den meisten Fällen voraussichtlich nicht erreicht werden würde. Dagegen steht ihm kein Recht zu, Erziehung und Unterricht von Privaten durch Private zu hindern, oder auch nur zu beschränken und vorzugsweise zum Besuche der von ihm eingerichteten Schulanstalten zu nötigen. Den Unmündigen stehen Mündige zur Seite, welchen die leibliche und geistige Sorge für sie übertragen ist. Die gegenseitigen Thätigkeiten und Verhältnisse beider überwacht der Staat, aber es liegt in seinem eigenen Interesse, daß er die Individualitäten Aller gegen einander so weit gewähren lasse, als sich mit Rücksicht auf das Wohl des Ganzen nur irgend thunlich zeigt.

Vollständige Unterrichtsfreiheit im aktiven und passiven Sinne ist ein notwendiges Prinzip jedes Staates, der überhaupt eine progressive Tendenz in sich trägt und sich nicht durch seine bloße Existenz an der Zukunft der Menschheit vergehen will. Jede Beschränkung dieser Freiheit ist ein Ansatz zum Despotismus,

ein indirekter Überzeugungszwang, eine Art der Bevormundung, die jeder, der die Kraft dazu hat, von sich abzuschütteln moralisch verpflichtet ist.

Nur Eins ist dabei zu bedenken, nämlich dies, daß keine Freiheit im Staate eine absolute ist, denn alles, was im Staate besteht und was dieser innerhalb seiner selbst soll dulden können, steht unter der Bedingung, daß es nicht auf die Vernichtung des Staates unmittelbar ausgehe und das Prinzip der sittlichen Fortentwickelung zu vernichten strebe, auf das er gegründet ist. So wenig daher jemals das Recht der freien Meinungsäußerung bis zu der Erlaubnis eines Aufrufs zu offener Empörung gehen kann, so wenig kann die Unterrichtsfreiheit dahin ausgedehnt werden, daß sie vielmehr die Freiheit sei, die geistig Unmündigen zu Lastern zu verführen, welche die öffentliche Meinung (der Ausdruck der dermaligen Bildungsstufe des Volkes) als verabscheuungswürdig verdammt, ihre sittlichen und namentlich ihre politischen Begriffe durch Sophismen zu verwirren, sie zu künstlicher Umgehung der Staatsgesetze anzuleiten.

Die Beurteilung, ob dies im einzelnen Falle wirklich geschehen sei oder nicht, kann oft sehr schwierig sein, doch schützt vor verderblichen Übergriffen der Staatsgewalt in die Lehrfreiheit der Grundsatz, daß keine Lehre unter dem Vorwande der Staatsgefährlichkeit unterdrückt werden dürfe, deren Befolgung von der öffentlichen Meinung nicht *unzweifelhaft* als verbrecherisch verdammt wird. Die Staatsgewalt, weil sie dabei selbst Partei ist, darf in diesen Fällen nicht selbst das Urteil fällen, sondern hat dieses von der öffentlichen Meinung zu erwarten. Wo diese schwankt, ist jene nicht berechtigt zu verdammen.

Es folgt aus Obigem, *daß der Staat ein durchgängiges Recht und zugleich eine Pflicht der Beaufsichtigung alles Unterrichts besitzt, sowohl des öffentlichen als des privaten.* Die Beaufsichtigung trifft jedoch beim Privatunterrichte nicht die Lehren selbst und die Methoden des Lehrens, sondern nur die Resultate des Unterrichts, denn diese allein sind es, die auf seine Fortentwickelung und den Bestand des Staates einen

Einfluß gewinnen: er soll dafür einstehen, teils daß das Minimum der Bildung, das er als Norm aufgestellt hat, überall wirklich erreicht werde, teils daß nicht durch seine Nachlässigkeit in seinem eigenen Innern ihm der Untergang bereitet werde.

Durch die geeignete Ausübung dieses Aufsichtsrechtes vermag sich der Staat hinreichend zu schützen vor den destruktiven Tendenzen solcher Korporationen, in deren Hände man den Schulunterricht fallen zu sehen fürchtet, wenn vollkommene Unterrichtsfreiheit als Prinzip anerkannt wird. Mag er durch Schlauheit sich verteidigen gegen die Listigen, mag er seine Staatsunterrichtsanstalten um so vorzüglicher einrichten, je mehr er sich vor fremder Geschicklichkeit fürchtet, jedenfalls ist es eine Ungereimtheit, dem Volke, das man für mündig hält, um über die Staatsform zu entscheiden, in welcher es leben will, nicht einmal so viel gesunden Sinn und sittlichen Ernst zuzutrauen, um geistiger Knechtschaft und Verdummung sich zu entziehen, um sich von Heuchlern nicht mißbrauchen und um seine höchsten Güter betrügen zu lassen. Glaubt man an eine gesunde politische Entwickelung im Volke, so vertraue man doch darauf, daß sein Blick sich schärfe, sein Gesichtskreis sich erweitere, seine sittliche Kraft sich stärke. Die großen Politiker haben von jeher auf den edeln inneren Kern der Menschennatur gebaut und ihm vertraut. Wenn wir noch fürchten müssen, daß das deutsche Volk sich mit List und Verschlagenheit von Egoisten beherrschen lasse, so haben wir wahrlich wenig Ursache, uns der errungenen Freiheiten zu freuen, ja wir hätten es dann nur als einen dummen Streich zu bedauern, daß wir nicht alles beim Alten gelassen haben.

Um eine Garantie dafür zu geben, daß das vorgesteckte Lehrziel durchgängig erreicht werde, ist gesetzlich zu bestimmen, *daß nur vom Staate geprüfte und als tüchtig befundene Lehrer in der Volksschule angestellt werden dürfen.* In katholischen Ländern, wo der Unterricht ganz in den Händen der Geistlichen liegt, kann die Anstellungsfähigkeit eines Lehrers nicht an die Bedingung des Besuchs eines Schullehrerseminars geknüpft werden. Um so nötiger macht sich daher die obige Forderung, die ebenso

als prinzipiell gerechtfertigt, wie als praktisch unerläßliche Bedingung der Unterrichtsfreiheit erscheint.

Die Trennung der Schule von der Kirche würde hiermit ausgesprochen sein, und in der That erscheint diese Trennung schon aus dem Grunde als notwendig, weil das Verhältnis jener zum Staate ein ganz anderes ist, als das Verhältnis dieser. Das Reich der Kirche ist, wie sie selbst anerkennt und anerkennen muß, nicht ein Reich von dieser Welt. Wollte sie dies sein, so würde der Staat die Verpflichtung haben, sie in ihrer ganzen Thätigkeit weit strenger zu überwachen, als sie von jeher hat leiden mögen, ja er würde die Verpflichtung haben, überall, wo sie Prinzipien ins Leben einzuführen strebt, die nicht die seinigen sind, einen Kampf auf Leben und Tod mit ihr zu beginnen. Die Kirche ist die Gemeinschaft der Gläubigen, ein inneres Band in den Herzen der Menschen, über das dem Staate nicht einmal eine Kontrolle zusteht, solange die Glieder dieser Gemeinschaft keine Zwecke verfolgen, die über dieses Ziel einer geistigen Vereinigung der Menschen im Glauben hinausgreifen. Der Staat als solcher hat mit der Kirche nichts zu thun, außer wenn entweder er von ihr angegriffen wird, oder wenn sie seinen Schutz in Anspruch nimmt, denn es versteht sich von selbst, daß sie wie jede andere Privatgesellschaft und ganz in demselben Maße einen solchen Anspruch zu erheben berechtigt ist.

Wird die Trennung der Kirche vom Staate verlangt, soll es keine Staatskirche mehr geben, so folgt ganz von selbst, oder vielmehr es ist damit identisch, daß jede Kirche innerhalb des Staates eine bloße Privatgesellschaft sei. Ist sie dies, so folgt wiederum, daß der Staat ihr das Aufsichtsrecht über die Schule nicht vorzugsweise zugestehen kann, wenn er keine Ungereimtheit begehen will — es sei denn, daß sich die Kirche ihrerseits entschließe, lediglich Zwecken zu dienen, die ihr vom Staate vorgeschrieben werden. Es liegt demnach am Tage, daß die Trennung der Kirche vom Staat keinen Sinn haben würde ohne die der Schule von der Kirche, und daß umgekehrt, wenn die letztere unterbleibt, die erstere unzulässig ist.

Daß sich die Geistlichen zu einer solchen Alternative schwer entschließen, ist begreiflich.

Der einzig mögliche und zugleich für beide Teile wünschenswerte Ausweg liegt nahe: es ist der, daß die Diener der Kirche sich in Rücksicht ihres Verhältnisses zur Schule und ihrer Thätigkeit für sie ganz und gar der höheren Kontrolle durch den Staat unterwerfen. Es würde dies ein gegenseitiges Zugeständnis sein, das sich beide machen: die Geistlichen erhalten einen gewissen Einfluß auf die Schule, aber sie werden sich eine Prüfung ihrer Tüchtigkeit zur Beaufsichtigung derselben gefallen und den Staat bestimmen zu lassen haben, wie weit diese Aufsicht gehen soll.

Was man auch gegen die Beaufsichtigung der Volksschule durch Geistliche sagen möge, es bleibt gewiß, daß sie auf dem Lande notwendig ist, wenn man nicht die Schule ohne alle unmittelbare Aufsicht lassen will. Und was kann von dieser Aufsicht zu fürchten sein, wenn eine Oberschulbehörde, nicht eine geistliche Korporation, ihre Grenzen bestimmt und überwacht? Wenn überdies der Staat ein bestimmtes Maß pädagogischer Bildung von den geistlichen Schulaufsehern fordert? Und wenn nun auf diese Weise das Verhältnis der Geistlichen zu den Volksschulen angeordnet wäre, wird man die erziehende Macht der Religion aus der Volksschule verbannen wollen?

Hier stoßen wir jedoch sogleich an eine ungeheuere Klippe, an die Klippe der konfessionellen Streitigkeiten. Gestehen wir uns von vornherein, daß es in dieser Rücksicht unmöglich ist, alles zu beseitigen, dessen Beseitigung wünschenswert wäre, so dürfte sich als der einzige Weg, zu einer annähernd befriedigenden Lösung zu gelangen, dies herausstellen, daß der Schulmann durch Entwickelung der sittlichen Begriffe dem Religionsunterrichte vorarbeite, den der Geistliche dann selbst giebt. Es würde dies ein Zugeständnis des Staates gegen die Kirche mehr sein, das sich aber, trotz mancher Übelstände, die es mit sich bringt, überall da als unvermeidlich zeigen wird, wo bisher die Schule in gänzlicher Abhängigkeit von der Kirche gestanden hat. Eine allgemeine, für ganz Deutschland

gültige Bestimmung über diesen letzteren Punkt zu treffen, dürfte entschieden unzweckmäßig sein.

Eine fernere Bedingung für das Gedeihen der Volksschule liegt darin, daß die Anzahl der Kinder nicht zu hoch steige. Es wird daher ein Maximum dieser Anzahl festzusetzen sein. Läßt man sich hierbei von pädagogischen Grundsätzen allein leiten, so kann man nicht geneigt sein, dasselbe höher als auf 60 zu bestimmen. Sieht man nämlich ab vom wechselseitigen Unterricht, der sowohl der Theorie nach, als auch durch die Resultate, die er liefert, als ein bloßer Notbehelf sich darstellt, so läßt sich selbst von einem vorzüglichen Schulmanne billiger Weise nicht mehr verlangen, als daß er gleichzeitig 60 Kinder unterrichte. Da jedoch stille Beschäftigung eines Teiles der Schüler sich einführen läßt, während die übrigen vom Lehrer unterrichtet werden, da überdies wegen der zu großen Ungleichheit der Fähigkeiten eine Absonderung der Kinder etwa vom sechsten bis neunten und vom neunten bis vierzehnten Jahre stattfinden kann, so daß der eine Teil, je nach den günstigeren oder ungünstigeren Verhältnissen der Schule, vorzugsweise oder auch allein Vormittags, der andere Nachmittags Unterricht erhält, so wird sich, weil die gesetzliche Bestimmung des allgemeinen Schulzwanges ohne dies schon die Errichtung einer großen Menge von Schulen nötig machen wird, die Maximalzahl der Kinder auf 100 stellen lassen.

Ist für die Tüchtigkeit der Lehrer vom Staate Sorge getragen und wird es ihnen durch die Anzahl der Kinder nicht unmöglich gemacht, das Nötige zu leisten, so ist noch die Art und Weise in Betrachtung zu ziehen, auf welche die Lehrer angestellt werden. Daß die Gemeinden ihre Lehrer frei wählen, ist hauptsächlich aus zwei Gründen nicht ratsam: es pflegt nämlich die Umsicht der Gemeindebehörde nur selten so weit zu gehen, daß sie die besonderen Qualitäten eines Schulmannes gehörig zu würdigen verstünde, vielmehr wird sie größtenteils in ihrem Urteile nach Äußerlichkeiten sich richten, und zweitens besitzt die Gemeinde kein Mittel, die verschiedenen Leute, unter denen ihr die Wahl frei stehen würde,

gehörig kennen zu lernen, wenn man nicht zu Probeleistungen und Schaustellungen mehrerer seine Zuflucht nehmen wollte — zu einem Mittel, das die Bewerber leicht zu unwürdigen Künsten verleitet und das sonst unbefangene Urteil der Gemeinde nur unsicher macht und besticht. Auf der anderen Seite ist zu bedenken, daß ein großer Teil der Wirksamkeit des Schulmannes sogleich anfangs paralysirt wird, wenn die Gemeinde ihn mit Widerwillen bei sich aufnimmt, ihn mit Mißtrauen betrachtet oder gar eine gehässige Gesinnung gegen ihn hegt. Der Lehrer muß Vertrauen genießen, ohne dieses vermag er nichts; daher darf er der Gemeinde nicht aufgedrungen werden: deshalb möge die Bestimmung getroffen werden, daß diese ein stets zu berücksichtigendes Veto gegen seine Anstellung habe.

Fast nur nachteilig kann es wirken, wenn der Lehrer in Geldgeschäften mit der Gemeinde steht, sei es, daß diese ihn wirklich als interessiert kennen lernt, oder nur Verdacht gegen ihn schöpft. Es kann nicht fehlen, daß in vielen Fällen der Eigennutz auf beiden Seiten zu Tage kommt und daß darunter die Wirksamkeit des Schulmannes auf die Gemeinde leidet. Schon aus diesem Grunde ist es zum Besten der Schule höchst wünschenswert, daß der Lehrer in seinen pekuniären Verhältnissen von der Gemeinde unabhängig sei. Die Bezahlung von Schulgeld an den Lehrer giebt überdies der Volksschule den Charakter einer Privatanstalt, bei deren Erhaltung der Staat nur subsidiarisch eintritt. Soll sie Staatsanstalt sein, so müßte das Schulgeld entweder in eine Staatskasse fließen oder ganz wegfallen.

Für die Beibehaltung des Schulgeldes scheint hauptsächlich dies zu sprechen, teils daß gerade in den Freischulen über unregelmäßigen Schulbesuch bisher die meiste Klage zu führen war, teils daß gerade diejenigen Klassen der Gesellschaft, denen die Unentgeltlichkeit der Volksschule am meisten zu Gute kommen würde, diese Wohlthat am wenigsten zu schätzen wissen und gewohnt sind, den Wert jedes Dinges lediglich nach dem Preise zu beurteilen, für den man es kaufen kann. Die Beseitigung dieses letzteren

Übelstandes hängt jedoch, wenn nicht ganz, doch großenteils vom Staate selbst ab, nämlich von der Art, wie er die Schule ansieht, von dem Werte, welchen er ihr beilegt, durch die Gesetze, die er in Rücksicht auf sie giebt, von der Stellung, welche er ihr und ihren Lehrern in der öffentlichen Meinung verschafft. Stellt er den Schulmeister dem Handwerker gleich, der an der Erlernung einer traditionellen Routine genug hat, wie sollte er wohl erwarten können, daß die Gemeinde und namentlich die niederen Stände die Schule und das Schulamt achten und hochhalten? Um Schule und Lehrer in den Augen der Menge zu heben und eine richtige Würdigung der Wohlthat des Volksunterrichts allgemein herbeizuführen, wird der Staat durch umfassende Vorsorge, die er für das Volksschulwesen trifft, nur zu zeigen haben, daß ihm diese Angelegenheit zu den wichtigsten gehört und wahrhaft am Herzen liegt: es hängt daher von ihm selbst ab, einen großen Teil der Übelstände zu beseitigen, die aus der *Abschaffung des Schulgeldes* allerdings hervorgehen können. Es sprechen für diese letztere außerdem hauptsächlich folgende Gründe.

Ist die Volksschule Staatsanstalt und erkennt der Staat die Pflicht der Volkserziehung an, so kann er sich die Kosten, die sie verursacht, nicht erstatten lassen von den Einzelnen, welche diese Wohlthat gerade genießen, sondern diese können nur bestritten werden durch *eine Schulsteuer, die am billigsten eine progressive Vermögenssteuer sein würde*. Sieht man jene Verpflichtung des Staates als einen Zwang an zum Schulbesuch, so hat es vollends keinen Sinn, daß sich der Staat den Zwang, den er ausübt — wenn er nicht eine Strafe ist — noch von denen bezahlen lasse, gegen die er sich richtet. Es ist nichts mehr und nichts weniger, als ein bloßer Akt der Gerechtigkeit, wenn der Staat die Erreichung der Bildungsstufe, auf die er alle seine Glieder gehoben zu sehen verlangt, auch für alle in gleicher Weise möglich macht. Armut und Reichtum dürfen in dieser Rücksicht so wenig einen Unterschied begründen, als vor dem Strafgesetz. Wird der Arme in der Volkserziehung dem Reichen nicht vollkommen gleichgestellt, so darf er

nach den Grundsätzen der Billigkeit auch größere Nachsicht vor dem Richter in Anspruch nehmen. Durch Einrichtung von Freischulen aber — abgesehen davon, daß diese gewöhnlich eine Stufe tiefer stehen als die übrigen — wird eine solche Gleichstellung deshalb nicht erreicht, weil diese nur als Ausnahmen dastehen, deren Gestattung in jedem Falle als eine bloße Vergünstigung angesehen werden kann. Dasjenige aber, wozu der Staat verpflichtet ist, darf er nicht als eine Gunst erst von sich erbitten lassen, so wenig, als er je die Einzelnen bitten wird, ihren rechtlichen Verbindlichkeiten gegen ihn nachzukommen.

Durch eine progressive Schulsteuer würde der Staat in den Stand gesetzt werden, die für die Volkserziehung erforderlichen Ausgaben zu bestreiten. Ein weiterer Nutzen derselben liegt darin, daß durch sie den Privaterziehungsanstalten, die im allgemeinen doch nur auf Eigennutz gegründet sind, ein bedeutendes Hindernis in den Weg gelegt wird — ein Umstand, der zugleich gegen die Furcht vor der Ausbeutung der Unterrichtsfreiheit durch reaktionäre Korporationen geltend zu machen ist. Überdies dürfte diese Maßregel leicht das wirksamste und zugleich einfachste Mittel sein, die Unterschiede der Stände so weit als möglich auszugleichen, deren egoistische Absonderung unserer nationalen Einheit wahrlich ein größeres Hindernis ist als irgend etwas anderes. Nur müßte dann der Staat seine Schulen so einrichten, daß auch die sogenannten höheren Stände sich nicht zu scheuen brauchten, ihre Kinder ihnen anzuvertrauen. Eine notwendige weitere Folge der Schulsteuer und der Abschaffung des Schulgeldes würde daher die sein, daß in den Städten durchgängig neben den eigentlichen Bürgerschulen Besserungsschulen mit strengerer Disziplin und ausgedehnterer Beaufsichtigung (an der Stelle der jetzigen Freischulen) errichtet würden, in welche alle Kinder sogleich zu versetzen wären, welche durch Ungesittetheit oder körperliche Unreinlichkeit eine solche Trennung ebensowohl für das Gedeihen der Erziehung selbst, als für die Erhaltung des Vertrauens zu den öffentlichen Schulen nötig machten.

Das Wesentliche der ganzen Sache kommt immer darauf hinaus,

daß der Staat eine Hebung der Volksschule in der öffentlichen Meinung als wichtig und notwendig erkenne und bedeutende Geldopfer, ohne welche eine solche Hebung nicht zu bewirken ist, nicht scheue. Er würde sich aber der Volksschule als einer von ihm gegründeten und versorgten Anstalt zu schämen haben, er würde sie in den Augen des Volkes selbst herabsetzen und dadurch ihre moralische Wirksamkeit unter der Gemeinde brechen, wenn er den Lehrer nicht so ausstatten wollte, daß er sorgenfrei mit seiner Familie leben und die nötigsten Mittel zu seiner Fortbildung beschaffen kann. Daher ist es unumgänglich notwendig, daß der Staat ein Gehaltsminimum für den Volksschullehrer festsetze, das mit Rücksicht auf die Ausführbarkeit dieser Bestimmung in ganz Deutschland für jetzt nicht größer wird sein können, als 250 Gulden (144 Thaler).

Bevor wir unsere Betrachtung dem höheren Schulwesen zuwenden, möge hier eine Bemerkung Platz finden, die sich auf die Lehrer aller Unterrichtsanstalten in gleicher Weise bezieht. Es ist ein seltener Fall, daß ein mehr als 65jähriger Lehrer noch diejenige Frische und Elastizität des Geistes besitzt, welche zur gedeihlichen Ausübung seines Berufs erforderlich sind. Neue Gedankenreihen pflegen sich in diesem Alter nicht mehr zu bilden, die Lehrmethode ist zur festen Manier geworden, der Lehrstoff ist bis ins Einzelne erstarrt; die Behandlung desselben richtet sich nicht mehr nach den jedesmal vorliegenden Umständen, sondern bleibt sich nach so vielen Wiederholungen immer gleich, der mancherlei sonstigen Schwächen gar nicht zu gedenken, die den Greis zum Lehrer der Jugend ungeeignet machen. Daher erscheint es im allgemeinen als zweckmäßig, daß Lehrer von mehr als 65 Jahren pensioniert werden. Da jedoch Umstände eintreten können, welche die Aktivität selbst eines hochbejahrten Lehrers noch wünschenswert machen, so wird die allgemeine Bestimmung nicht weiter gehen dürfen als dahin, daß

die Pensionierung mehr als 65jähriger Lehrer als allgemeine Regel zu betrachten sei, wobei die Billigkeit erfordert, daß ihr Gehalt ihnen ungeschmälert bleibt.

---

2. Die höheren Schulanstalten.

Das gesamte höhere Unterrichtswesen steht zur Staatsgewalt in einem wesentlich anderen Verhältnis als die Volksschule; denn zur Volkserziehung ist der Staat bis zu einem gewissen Grade verbunden; bietet er dagegen Gelegenheit zu höherer Ausbildung, so ist dies eine freie Wohlthat, an deren Genuß weder alle gleich unmittelbar noch in gleichem Maße Anteil haben können. Es folgt daraus, daß er zur Benutzung der höheren Bildungsanstalten weder zwingen noch allgemein sie frei geben könne. — Gelingt es seiner Fürsorge, in diesen Anstalten einen Geist und eine Gesinnung zu pflanzen, die seiner eigenen Fortentwickelung günstig sind, so darf er unter allen Umständen vertrauensvoll der Zukunft entgegensehen, denn seine Zukunft ruht auf der Jugend. Bedarf es da wohl einer besonderen Empfehlung des Eifers, der Vorsicht und Sorgfalt für diese Angelegenheit?

Aus dem Kreise von Aufgaben, die auf dem Felde des höheren Unterrichtswesens von der Neuzeit ihre Lösung erwarten, und zwar eine solche, die für unser Gesamtvaterland gelte, kommt uns als die erste der Streit zwischen Gymnasien und Realschulen entgegen. Es kann nicht die Absicht dieser Blätter sein, diesen Streit vollständig zu entscheiden oder gar seiner vollständigen Entscheidung vorgreifen zu wollen, sondern nur das Resultat auszusprechen, das als bis jetzt gewonnen betrachtet werden kann, und die wenigen Hauptpunkte hervorzuheben, die hierbei eine wesentliche Berücksichtigung verdienen.

Es kann nicht zwei, durch ihre Basis wie durch ihre Organisation verschiedene Arten höherer Bildungsanstalten (Gymnasien und Realschulen) geben, welche gleich gut geeignet wären, denselben Zweck der Vorbildung für die Universitätsstudien und durch diese mittelbar für den höheren Staatsdienst zu erfüllen, wenn zur Befähigung für diesen nicht bloß eine gewandte praktische Routine innerhalb eines als festbegrenzt gegebenen Gesichtskreises, sondern vor allem eine theoretische Ausbildung zu verlangen ist, durch welche es erst möglich wird, sich in der Praxis zu orientieren und die Zielpunkte derselben richtig zu bestimmen. Der entscheidende, obwohl oft nur dunkel gefühlte Grund, warum die Realschulen zur Erreichung dieses Zweckes im allgemeinen nicht tauglich sind, liegt darin, daß die sogenannte realistische Bildung keine harmonische ist für Geist und Herz, sondern in ihr die wahrhaft gemütsbildenden Elemente entweder vernachlässigt, oder doch auf Kosten der Verstandesbildung, die alsdann leicht eine materialistische Richtung nimmt, zu weit in den Hintergrund gedrängt werden. Naturwissenschaften und Mathematik dürfen aus diesem Grunde nie zum Mittelpunkte des Unterrichts auf höheren Bildungsanstalten gemacht werden: hierin liegt das Recht der Gymnasien den Realschulen gegenüber; ihr Unrecht liegt in der übergroßen Vernachlässigung jener Unterrichtszweige bei einseitiger Hervorhebung grammatischer Studien, die es nicht dazu kommen läßt, daß der an der Außenseite festgehaltene Schüler in den Geist des Altertums eingeführt werde; denn die Philologie als rein formale Wissenschaft ist ihrerseits ebenso wenig befähigt, dasjenige für Gemütsbildung und besonders für ästhetische Erziehung des Menschen zu leisten, was man von den höheren Bildungsanstalten fordern muß.

In der Frage, ob neuere Sprachen oder die altklassischen nächst der deutschen den Vorzug haben sollen, dürfte sich die besonnene und vorurteilsfreie Beurteilung, wenn ihr die nötigen Kenntnisse zur Seite stehen, leicht dahin entscheiden, daß den letzteren der Vorzug gebühre, wenn sie als Bildungsmittel pädagogisch richtig behandelt werden. Der Hauptgesichtspunkt für diese Entscheidung ist dahin anzugeben, daß der Charakter und gesamte Bildungsstand der Völker,

die wir durch die modernen Sprachen kennen lernen, und diese selbst ihrem Idiome nach dem inneren Leben unseres Volkes und seiner Sprache zu ähnlich sind, als daß durch deren Erlernung unser Inneres sehr wesentlich bereichert würde; wir nehmen durch sie nicht einen uns ursprünglich fremden Volksgeist und mit ihm eine neue von der unsrigen ganz verschiedene Gemütswelt in uns auf, durch die unser vaterländisches Bewußtsein eine bedeutende Erweiterung und Vertiefung erführe — ein Gewinn, der durch die Aneignung der altklassischen Sprachen in um so höherem Grade uns zu Teil wird, je ursprünglicher, großartiger und durchgebildeter der Geist und Charakter jener alten Völker uns entgegentritt.

Dies Alles zusammengefaßt begründet die Ansicht, daß die Realschulen teils in höhere Bürgerschulen mit vorzugsweise nationalen Zwecken, teils in Gymnasien zu verwandeln sind, jedoch so, daß diese letzteren ein größeres Gewicht auf den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, ein geringeres dagegen auf die formal-philologische Seite der altklassischen Sprachen zu legen verpflichtet werden müssen als bisher.

Als Lehrer dürfen an Gymnasien und Realschulen nur solche angestellt werden, die sich über ihre theoretische und praktische Befähigung zum höheren Schulfache durch eine besondere Prüfung ausgewiesen haben, welche von einer teils aus Theoretikern, teils aus Praktikern bestehenden Kommission zu leiten ist. Am besten würde eine solche Kommission an einer Universität herzustellen sein. Nur der Religionsunterricht dürfte, um konfessionelle Streitigkeiten zu vermeiden, einem Geistlichen übertragen werden, der zugleich Lehrer ist. Die angeführte Forderung motiviert sich von selbst durch den Mangel an pädagogischer Bildung, der bei angehenden Gymnasial- und Realschullehrern etwas ganz Gewöhnliches ist. Der Unterricht, den sie geben, läuft anfangs in der Regel auf ein bloßes Probieren hinaus und bringt es auch späterhin selten weiter als zu einer

oberflächlichen Routine, die den alten Schlendrian fortgeht, ohne sich über Mittel, Zwecke und Methoden des Unterrichts oder gar der gesamten Erziehung Rechenschaft zu geben. Ein weiterer Beweis dafür liegt in der geringen Teilnahme, welche pädagogische Vorlesungen auf den Universitäten meistens finden und in der schlechten Einrichtung und Benutzung der pädagogischen Institute auf den Universitäten, wo überhaupt dergleichen existieren. Sie pflegen fast überall als bloße Nebensachen selbst von denen betrachtet zu werden, die sich dem Schulfache widmen wollen.

Dem Lehrerkollegium stehe das Recht zu, das Schulgeld frei zu geben, das wie die Schulsteuer in die Staatskasse fließt. Unmittelbare Verteilung des Schulgeldes an die Lehrer führt den Übelstand herbei, daß diese in ihren pekuniären Verhältnissen nicht fixiert, sondern zum Teile von dem wechselnden Bestande der Schülerzahl abhängig sind. Außerdem ist ein völlig unparteiisches Urteil darüber, ob Befreiung vom Schulgelde in einem gegebenen Falle zweckmäßig sei oder nicht, nur von den Lehrern selbst zu erwarten, wenn diese als nicht interessiert dabei vorausgesetzt werden können, da nächst dem Vermögenszustande die Befähigung des betreffenden Schülers dabei wesentlich mit in Frage kommt. Beides zusammengenommen begründet die obige Bestimmung. — Besoldungsminima für die an höheren Schulanstalten beschäftigten Lehrer allgemein festzusetzen, scheint nicht zweckmäßig, weil dieselben für die im Vorbereitungsdienste Stehenden und für die sonstigen Lehrergehülfen, die eine selbständige Stellung noch nicht haben sollen oder nur ausnahmsweise zur Aushülfe gebraucht werden, wieder ungültig werden würden.

Was die inneren Angelegenheiten der höheren Schulanstalten betrifft, so scheinen es hauptsächlich folgende Punkte zu sein, die eine allgemeine Bestimmung zulassen:

Die Schuldisziplin erstreckt sich auf die Überwachung des Betragens der Schüler an öffentlichen Orten. Nicht selten klagen die Eltern über Eingriffe der Disziplinargewalt der Schule ins Privatleben und wollen die Schüler

jeder Kontrolle durch eine Schulbehörde entzogen wissen, sobald sie die Räume der Anstalt verlassen haben. Der Grund dieses Wunsches mag hauptsächlich in einer Eifersucht der Eltern auf die Macht der Schule liegen, durch welche die ihrige beschränkt wird; denn über unbillige Strenge oder Ungerechtigkeit eines pädagogisch gebildeten Lehrerkollegiums gegen einen einzelnen Zögling dürfte bei Zulassung des aufgestellten Grundsatzes wohl weit seltener zu klagen sein, als über Nachlässigkeit und Unverstand in der nötigen Beaufsichtigung durch die Eltern. Das Entscheidende in dieser Rücksicht ist in dem oft übersehenen oder doch nicht hinreichend gewürdigten Umstande zu suchen, daß der Schule in der Erziehung des Knaben zum Jünglinge ein um so größeres Gewicht über die Macht des Hauses und der Familie zuzugestehen ist, von je höherer Wichtigkeit für die Bildung der Gesinnung und des Charakters das korporative Element ist, das durch die Schule in die Erziehung kommt. Hier muß der Knabe zuerst als Glied einer Korporation sich fühlen lernen, an deren gesetzliche Ordnung er wie alle anderen gebunden ist. Auf solche Weise kann er durch das Schulleben für das spätere Staatsleben vorbereitet werden. Geht aber die Macht der Schule jenseits der Schulräume zu Ende, treten etwa gar die häuslichen Erlaubnisse, Klugheitsregeln und Lebensansichten in Widerspruch gegen den Geist, welchen die Lehrer in der Korporation zu wecken streben und gegen die Bestimmungen, denen sie unterworfen ist, so wird das Band der Korporation selbst dadurch sehr gelockert und es entschwindet der Schule gerade dasjenige Erziehungsmittel, welches für den Staat die höchste Bedeutung hat.

Die Schüler werden ohne Maturitätsexamen zur Universität entlassen, doch steht es ihnen ebenso wie allen Autodidakten frei, ein solches bei einer Universitätsprüfungskommission zu machen. Unfähige und Faule dürfen in die oberste Klasse des Gymnasiums gar nicht versetzt werden.

Es ist bekannt, daß die Maturitätsprüfungen oft nicht die Resultate geben, welche die Lehrer von ihren Schülern erwarten und

mit Recht erwarten dürfen. Der Stand der Kenntnisse und der Grad der Reife des Charakters ist den Lehrern weit genauer und sicherer bekannt als ein einzelnes Examen sie ausweisen kann; daher ist ein solches nicht bloß völlig unnütz, sondern führt sogar zu Inkonvenienzen, weil es ebenso Unrecht sein würde, wenn die Lehrer einen schlecht bestehenden Examinanden, der nach ihrer Überzeugung zur Universität reif ist, noch auf dem Gymnasium zurückhalten, als wenn sie einen besser bestehenden, den sie noch für unreif halten, ziehen lassen wollten. Um aber denen, welche entweder aus Mangel an Fähigkeiten oder an Fleiß für die begonnene Laufbahn sich untüchtig zeigen, alle Hoffnung eines ferneren Erfolgs auf derselben abzuschneiden, muß es den Lehrern zum unverbrüchlichen Gesetze gemacht werden, dergleichen Schüler überhaupt nicht in die oberste Klasse zuzulassen. Damit nun auf der einen Seite selbst jeder Schein von Ungerechtigkeit vermieden und auch denen, welche kein Gymnasium besucht haben, Gelegenheit zum Universitätsstudium gegeben werde, ist es zweckmäßig, auf der Universität selbst eine Prüfungskommission niederzusetzen, welche die Reife derer für die Universität zu beurteilen habe, die sich auf dem Gymnasium zu sehr zurückgesetzt glauben, oder auf Privatwegen die dazu erforderlichen Eigenschaften sich erworben haben.

---

3. Die Universität.

Über die Reorganisation der Universitäten sind schon manche Stimmen laut geworden. Es sind bereits die Fragen angeregt worden, ob es ratsam sei, die Universitäten insgesamt zu Nationalanstalten zu machen, die kleineren aufzuheben und die Seminare mit ihnen zu verschmelzen. Alle drei glaube ich entschieden verneinen zu müssen.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist zunächst zu erinnern, daß unter allen Bildungsanstalten die Universitäten am wenigsten den Zweck einer vorzugsweise nationalen Erziehung sich setzen können, sondern weit mehr eine kosmopolitische Tendenz haben; denn die Wissenschaften gehören nicht vorzugsweise den Deutschen und der Gesichtskreis der Studierenden soll keineswegs auf ihr Vaterland beschränkt bleiben. — Weit eher würde es im Zwecke der Volksschule und höheren Bürgerschule liegen, ihnen eine ausschließliche Richtung auf nationale Bildung zu geben, in dem der Universität liegt es sicherlich nicht. Ferner würde eine solche Maßregel ein tiefer Eingriff in die Rechte der Einzelstaaten, geradezu eine Beeinträchtigung derselben sein, auch wenn sie nicht bis zur Ausführung des von der Studentenversammlung in Eisenach gemachten Vorschlages fortginge, das Privatvermögen der Universitäten einzuziehen und gemeinsam zu verwalten — ein Vorschlag, der von einer kommunistischen Färbung nicht freigesprochen werden kann und sich überdies schon dadurch erledigt, daß die meisten Universitäten nur unbedeutendes Privateigentum besitzen und bisher größtenteils aus Staatsmitteln erhalten wurden. Und warum glaubt man überhaupt, daß die Reichsregierung im allgemeinen besser für die einzelnen Universitäten sorgen werde als die Partikularregierungen? Ist man sich darüber wohl klar geworden? Warum hegt man auch für die Zukunft gegen die letzteren nur Mißtrauen, erwartet von ihnen nur Nachteile und von der Reichsregierung nur Gutes? Warum hält man es für so unwahrscheinlich, daß diese später einmal sich einseitig zeige in der Verwaltung der Universitäten, daß sie einmal bei Besetzung der Stellen Männer einer besonderen Richtung vorzüglich begünstige?

Hier stoßen wir an die größte Gefahr, der die Universitäten durch eine Umwandlung in Nationalanstalten ausgesetzt werden würden: es wäre dies ein Schritt, der nicht sowohl geeignet wäre, äußere Schranken hinwegzuräumen, welche unser Universitätsleben beengen, als vielmehr das eigentümliche Gepräge und den individuellen Charakter zu verwischen, den eine jede dieser Anstalten an sich trägt. Das innere Leben einer jeden von ihnen ist hervor-

gegangen aus einer eigentümlichen geschichtlichen Entwickelung, die auf den verschiedenen Individualitäten der deutschen Völkerstämme begründet ist. Diesen Lebensfaden den einzelnen abschneiden heißt nicht deutsche Einheit fördern, sondern es heißt die entwickelungsfähigsten Organe derselben lähmen. Stehen wir ab von einem solchen Nivellirungssysteme, dessen verderbliche Folgen uns Frankreichs warnendes Beispiel im großen und ganzen wie im einzelnen gezeigt hat. Eine Nation zur Einheit zu bringen gelingt, wie überhaupt nicht durch Dekrete einer Versammlung, so am wenigsten durch solche, welche die Lebensfähigkeit ihrer einzelnen Glieder an der Wurzel anzugreifen drohen. Die deutschen Studenten werden sich Eins fühlen und gemeinsam zu wirken fortfahren, wo es nötig ist, auch ohne das laxe äußere Band einer gemeinsamen Behörde, der sie untergeordnet sind.

Dasselbe gilt gegen die Aufhebung der kleineren Universitäten, deren Bestehen einen durch nichts zu ersetzenden Reichtum eigentümlicher Lebensformen und Bildungszustände zu Tage fördert. Selbst wenn Deutschland aus einem Staatenbunde ein Reich geworden wäre, würde doch eine Centralisation der Bildung, wie sie durch Aufhebung der kleineren Universitäten entstehen müßte, entschieden ein Unglück sein — nicht allein aber ein Unglück, sondern zugleich auch eine schreiende Unbilligkeit, ein aristokratischer Egoismus, durch den eine oder doch wenige Hauptstädte auf die große Majorität des gesamten Volkes drückt und dessen eigentümliche Entwickelung unverhältnismäßig zurückhält.

Die Seminare in den Universitäten aufgehen zu lassen ist verwerflich, weil der ganze Zuschnitt der Bildung, welche der künftige Volkslehrer erhalten soll, ein anderer sein muß, als derjenige, nach welchem die Universitätsstudien angelegt sind; denn aller Unterricht, den die Seminaristen erhalten, muß stets so erteilt werden, daß der Gesichtspunkt ihres künftigen Berufes dabei nie aus den Augen verloren wird, die akademischen Vorträge dagegen sollen eine möglichst rein wissenschaftliche Haltung zeigen in ihrer Anlage und Methode. Übersicht und Systematik, Abrundung eines wissenschaftlichen Ganzen sind hier die Hauptsache. Es würden daher für die Se-

minaristen durchgängig andere Vorlesungen anzuordnen sein, als für die übrigen Studenten. Abgesehen von den geselligen Übelständen, die vielfach aus einer Vereinigung beider entstehen würden, paßt die gesamte Universitätsverfassung nicht für Seminaristen; denn es wird weder zweckmäßig für sie sein, daß sie sich die Vorlesungen ganz frei wählen dürfen, denen sie ihren Fleiß zuwenden wollen, noch daß der Besuch derselben und ihre ganze Lebensweise einer so geringen Beaufsichtigung unterworfen ist, als für die Studierenden sich nützlich und notwendig erweist. Die Disciplin und innere Verfassung des Seminars überhaupt wird vielmehr zwischen den Gymnasien und der Universität so ziemlich die Mitte zu halten haben.

Die hauptsächlichsten Punkte unseres Universitätswesens, welche eine Verbesserung durch allgemeine Bestimmungen zulassen, scheinen folgende zu sein.

Zunächst ist es vollkommene Lehr- und Lernfreiheit mit Beseitigung alles Kollegienzwanges, welche von allen Seiten gefordert wird. Man darf dem deutschen Studenten zutrauen, daß er seinen wissenschaftlichen Bildungsgang sich selbst zu wählen fähig ist, und er wird dies ohne Zweifel noch um so mehr werden, je weniger Vorschriften man ihm darin macht. Jede Änderung der Berufswahl wird durch Studienzwang aufs äußerste erschwert, indem er den Studenten zum nachträglichen Besuch einer Menge von Kollegien nötigt, die oft nicht mehr Bedürfnis für ihn sind, weil der in allgemeiner Bildung schon weiter Vorgeschrittene und Reifere die betreffenden Fächer dann zweckmäßiger durch Privatfleiß nachholt. Will der Staat vorschreiben, welche Vorlesungen gehört werden sollen, so müßte er nicht allein für die höchste skrupulöseste Zweckmäßigkeit des Studienplans (der jedoch selbst dann nicht für alle gleich gut passend sein würde), sondern auch für weit bessere Vertretung der einzelnen Wissenschaften Sorge tragen, als dies namentlich auf den kleineren Universitäten der Fall sein kann. Im Kollegienzwange findet eine Menge von Übelständen und Mißbräuchen ihre Veranlassung und Entschuldigung: der schlechte Besuch der Vorlesungen besonders von seiten der Fähigeren, die Ungewissenhaftigkeit im

Ausstellen der Zeugnisse durch die akademischen Lehrer; sogar zu Geldspekulationen wird er in vielfacher Weise benutzt und nährt den Brodneid. Es ist hohe Zeit, diese Ursache der Demoralisation zu heben, die unsere Universitäten schändet, und zwar um so mehr, als der Staat, wie schon bemerkt, an der Art der Studien gar kein Interesse hat, sondern nur an den Resultaten derselben. — Daß in der Lernfreiheit auch die Aufhebung der Nötigung die Landesuniversität zu besuchen mit inbegriffen sei, versteht sich von selbst; denn das Fortbestehen derselben ist ein Unterrichtszwang, dem das Streben zu Grunde liegt, ein deutsches Land in seiner Bildung von dem anderen zu isolieren, ein Partikularismus, der mit der deutschen Einheit im Widerspruch steht. Keine Universität darf gegen Konkurrenz der übrigen einen weiteren Schutz finden, als den sie sich selbst giebt durch ihre Vorzüglichkeit. Jeder andere Schutz verstößt gegen das Interesse der freien wissenschaftlichen Bildung, dem sie allein dienen soll.

Die gänzliche Beseitigung des Studienzwanges giebt den Studierenden die Freiheit, alle und zugleich nur diejenigen Vorträge zu hören, welche nach ihrem eigenen Urteil für sie interessant sind und in ihren Studienplan passen; auch steht es in ihrem Belieben, gar keine Vorlesungen zu besuchen. Um so nötiger und um so billiger zugleich ist daher die Forderung, daß sie ihren Fleiß wenigstens einiger Kontrolle unterwerfen. Es braucht nur an die leider schon jetzt gewöhnliche und unter Voraussetzung der Studienfreiheit jedenfalls noch weit häufigere Erscheinung erinnert zu werden, daß das erste Jahr von vielen Studierenden bloß zum Vergessen des auf der Schule Erworbenen verwendet wird und daß dadurch nicht selten eine Verwöhnung eintritt, welche einen regelmäßigen Fleiß für spätere Zeit nicht wieder aufkommen läßt, sondern zwingt, in einigen Wochen das Nötigste für das drohende Examen zusammenzuraffen, nach dessen Zurücklegung es ebenso schnell wieder vergessen wird. Daher ist eine Garantie dafür durchaus nötig, daß die Studierenden auf das Fach, welches sie sich vortragen lassen, wirklich einen Teil ihres Fleißes verwenden. Es dürfte daher zweckmäßig sein, mit

jeder einzelnen Vorlesung ein Repetitorium oder Konversatorium (für nicht mehrere als 50 auf einmal) zu verbinden, durch das sich der akademische Lehrer von der Thätigkeit des einzelnen in dem betreffenden Fache überzeugt, indem er zugleich die Verpflichtung übernimmt, ein bei der Prüfungskommission für den Staatsdienst niederzulegendes gewissenhaftes Zeugnis auszustellen, nicht über die Regelmäßigkeit des Kollegienbesuchs, sondern über Fleiß und Befähigung der Studierenden für die betreffende Wissenschaft.

Sollten die Studierenden durch eine Einrichtung dieser Art ihre Freiheiten für zu sehr beeinträchtigt halten? Sollten sie nicht einsehen, daß die Befreiung von allem Kollegienzwang eine Garantie des Fleißes unvermeidlich macht und für sie von so hohem Werte ist, um von ihrer Seite die Bereitwilligkeit zur Unterwerfung unter diese Kontrolle zu verdienen? Mögen sie selbst sich auf ihr Gewissen fragen, ob wohl aus der Mehrzahl der Studierenden berufstüchtige Männer hervorgehen werden, wenn es während der Universitätsjahre an aller Bürgschaft des Fleißes fehlt. Mögen sie sich fragen, ob wohl die Existenz der Universität selbst und des Studentenstandes noch einen Sinn hat, wenn die Studierenden nicht werdende, sondern bereits fertige und ausgebildete, sogar jeder Kontrolle ihrer eigentlichen Berufsthätigkeit enthobene Männer wären. Ich weiß wohl, wie leicht, zugleich aber auch wie leichtsinnig es ist, diese Fragen zu bejahen und durch ein Lob, das man den Studierenden ins Angesicht wirft, eine wohlfeile Popularität zu erlangen, aber ich ziehe es vor, im Vertrauen auf ihre Einsicht wie auf ihre Gesinnung, ihnen eine unangenehme Wahrheit zu sagen.

Werden die Repetitorien und Konversatorien von seiten der akademischen Lehrer mit dem gehörigen Takte geführt, so können die guten Früchte derselben in wissenschaftlicher Hinsicht nicht ausbleiben, und es wird nicht nur alles Drückende und Unbequeme derselben bald verschwinden, sondern auch ein geselliger Anschluß der Studierenden an ihre Lehrer herbeigeführt werden, dessen Mangel bis jetzt oft von beiden Seiten schmerzlich gefühlt wurde. An die Stelle der vorgeschlagenen Konversatorien jährliche oder halbjährliche Examina

der Studierenden durch die Lehrer zu setzen, bei denen sie jedesmal gehört haben, würde schon wegen der übergroßen Weitläufigkeit dieser Einrichtung unthunlich sein, und überdies begründet ein Examen nie so vollständig ein Urteil als lebendiger Umgang und ungezwungene Unterhaltung.

Nach Beendigung der Universitätsstudien tritt für die künftigen Staatsdiener ein Examen von rein theoretischer Art ein, das wie alle Examina unentgeltlich ist. Es wird unter Aufsicht einer dazu niedergesetzten Kommission von den Lehrern vorgenommen, deren Vorlesungen der Examinand besucht hat. Hat er über einige Fächer der Prüfung keine Kollegien gehört, so wird das Examen von den betreffenden Gliedern der Kommission selbst angestellt. Die auf den Grund der Konversatorien allein ausgestellten Zeugnisse würden die Entscheidung über die Zulässigkeit zum Examen motivieren, jedoch so, daß es dabei keineswegs maßgebend wäre, ob deren viele oder nur wenige vorlägen. Auf diese Weise würde es möglich sein, durch eine nähere Bestimmung der Art und Anzahl der nötigen Zeugnisse zu bewirken, daß der studentischen Freiheit von seiten der akademischen Lehrer nicht zu nahe getreten werde, sondern die Studierenden vor einer schulmäßigen Behandlung in den Konversatorien, die ganz vom Übel sein würde, möglichst geschützt bleiben. Daß die Prüfung eine bloß theoretische sei und das eigentliche, zugleich praktische Staatsexamen erst nach Beendigung eines etwa zweijährigen Vorbereitungsdienstes erfolge, ist eine Einrichtung, die sich bereits mehrfach als zweckmäßig erprobt hat. Um den indirekten Kollegienzwang von seiten der künftigen Examinatoren unmöglich zu machen, kann die Bestimmung getroffen werden, daß jeder akademische Lehrer immer nur seine eigenen Zuhörer in dem betreffenden Fache zu prüfen hat, jedoch unter Aufsicht einer Kommission, um eine Garantie sowohl gegen zu große Nachsicht als gegen zu große Strenge von seiten der Examinatoren zu erhalten. Daß dann auch Privatdocenten zu examinieren hätten, erscheint deshalb als ganz

unbedenklich, weil die Prüfung sich nur auf die Fächer erstreckt, welche sie selbst vorgetragen haben, und weil sie von der erwähnten Kommission beaufsichtigt wird.

Promotion und Habilitation gelten für alle deutschen Universitäten. Sie müssen nicht notwendig in lateinischer Sprache vorgenommen werden. Zugleich würde es zweckmäßig sein, die Habilitation durchaus unentgeltlich zu machen und von der Kapazität allein abhängen zu lassen, da jede Erschwerung derselben durch eine Geldzahlung gegen das Interesse der Universität streitet. Das Richteramt über das bei der Habilitation dargelegte Maß der Kenntnisse und der Lehrfähigkeit wird es billig sein, allen akademischen Lehrern ohne Unterschied zu übertragen, da kein Grund vorhanden ist, die Ordinarien der Universitäten als die vorzugsweise hierzu Befähigten anzusehen. Die Forderungen, welche für die Habilitation zu stellen sind, bestehen am besten in einer Probeschrift, die aber immer eine eigene Untersuchung über einen Gegenstand der betreffenden Wissenschaft enthalten müßte, einigen freien Probevorträgen und einer Disputation über Thesen. — Die Kosten der Promotion können unbedenklich fortbestehen, da durch sie ein bloßer Ehrentitel verliehen wird, doch bleibt dabei zu wünschen übrig, teils daß diese Kosten für den Doktortitel jeder Fakultät gleich gesetzt würden (etwa auf 50 Thlr.), da für die Ungleichheit kein haltbarer Grund zu finden ist, teils daß die Erlassung derselben durch ein ausgezeichnetes Examen erreicht werden könne, weil die Promotion bis jetzt noch zur Erlangung mancher Stellen erfordert wird. Es erscheint dabei als ratsam, daß das Urteil über die Befreiung von den Kosten nicht denjenigen zustehe, welche einen pekuniären Nachteil durch sie erleiden würden — nicht den Ordinarien der betreffenden Fakultät, sondern der ganzen Korporation der akademischen Lehrer.

Anstatt der bisherigen Kollegiengelder wird von jedem Studierenden zu Anfang des Semesters eine bestimmte Summe (etwa 25 Thlr.) eingezahlt, die an die sämtlichen akademischen Lehrer gleich-

mäßig verteilt wird nach Maßgabe ihrer Zuhörerzahl und der wöchentlichen Kollegstunden. Es kann jedoch dieses Honorar auch ganz oder zum Teil erlassen werden nach dem Urteil der Prüfungskommission. Ohne über den mancherlei Unfug ausführlicher zu sprechen, zu welchem die jetzt in Rücksicht der Honorare bestehenden Einrichtungen Veranlassung geben, soll nur darauf aufmerksam gemacht werden, daß der ungleiche Ansatz derselben in den verschiedenen Fakultäten sich nur auf einen alten Mißbrauch stützt, da von ungleichen Auslagen auf seiten der Dozenten für die Vorlesungen keine Rede sein kann, sobald die nötigen Institute und Sammlungen vorhanden sind und deren gleichmäßige Benutzung ermöglicht ist. Das Wegfallen alles Honorars würde die gänzliche Abhängigkeit der Lehrer von den anstellenden Behörden, Aufhebung des Privatdozentenstandes und — wir müssen es gestehen — Faulheit eines Teils der Professoren in ihrer akademischen Thätigkeit zur Folge haben. Daß die Befreiung von der Honorarzahlung nicht von dem dabei direkt interessierten Lehrer abhänge, sondern von einer möglichst unbeteiligten Behörde, erscheint als höchst notwendig; denn bald spielen dabei in der That unlautere Motive eine große Rolle, bald entsteht wenigstens der Schein derselben, wenn nämlich der Lehrer nicht ohne weiteres die Zahlung erläßt, sobald er darum angesprochen wird. Durch die vorgeschlagene allgemeine Honorarzahlung zu Anfang des Semesters würde (der dadurch entstehenden Vereinfachung der Geschäfte nicht zu gedenken) zugleich die durch die Unterrichtsfreiheit gegebene Gefahr so weit als nötig beseitigt werden, daß den akademischen Dozenten durch Konkurrenz nicht habilitierter Privatlehrer, welche durch oberflächliches Blendwerk oder sonstige Anziehungsmittel eine Anzahl von Schülern um sich zu versammeln wüßten, mehr als billig geschadet würde.

Die Senatssitzungen sind öffentlich für alle akademischen Lehrer und Studenten, wenn nicht ein Dritteil der ordentlichen Professoren auf geheime Sitzung anträgt. Die außerordentlichen Professoren haben

im Senat eine beratende Stimme. Rechte und Privilegien werden nur von einzelnen, nicht von Korporationen freiwillig aufgegeben. Die neueste Zeit hat dies zur Genüge gelehrt. Nur die Studenten wollen davon eine edelmütige Ausnahme machen. Von den akademischen Senaten wird man dies schwerlich erwarten dürfen. Sie sind die Korporationen, von denen Vorschläge zu freieren, entwickelungsfähigen Institutionen ausgehen sollten, aber gerade sie sind es, die sich wohl befinden bei den alten Einrichtungen, bei der Ausschließlichkeit und Geheimhaltung ihres Einflusses auf die Verwaltung der Universität, bei den Examinations- und Promotionsgeldern u. dergl. m. Ein Senat als Korporation wird daher schwerlich beantragen oder begutachten, daß es zweckmäßig sei, sein Heiligtum „jüngeren" Leuten zu öffnen, wenn auch nur zum Zuhören, obwohl schon diese Zuhörerschaft durch ihre bloße Gegenwart vielfach nützlich wirken würde. Es bleibt deshalb nichts übrig, als daß die einzelnen Regierungen oder der Reichstag selbst die Thüre aufschließe im Interesse der Universitäten.

Wird der Besuch der Landesuniversität nicht mehr zwangsweise gefordert, so kann es leicht geschehen, daß kleinere Universitäten sehr herabsinken. Da man nun den Lehrerbestand einer Universität nicht wohl geringer als 25 Personen stark wird annehmen können, so bedarf es einer Vorsorge dafür, daß Universitäten nicht mehr fortbestehen, für welche voraussichtlich der Aufwand unverhältnismäßig größer sein würde; als die durch denselben erreichten Resultate, wie dies z. B. in der Schweiz der Fall ist, wo Basel aus Eifersucht gegen Bern und Zürich seine Universität forterhält, obgleich die Anzahl der Studenten nicht selten unter die der Dozenten herabgesunken ist. Dies giebt das Motiv zu der Bestimmung: jede Universität soll eingehen, welche vier Jahre hindurch weniger als 100 Studenten zählt.

Über Duellgesetze, das Schuldenwesen der Studierenden und die Universitätsgerichtsbarkeit, deren gleichmäßige Einrichtung auf den deutschen Universitäten als ein wirksames Mittel zu deutscher Einheit erstrebt werden muß, wird es ratsam

sein, unter Berücksichtigung der hierher gehörigen studentischen Beschlüsse sich erst dann zu entscheiden, wenn die Verhandlungen der Versammlung akademischer Lehrer zu Jena in diesem Herbste vorliegen werden.

Indem wir die Fragen, ob die Errichtung akademischer Lehrstühle für Kriegswissenschaften und der Besuch der Universitäten durch die künftigen Offiziere, so wie die Verschmelzung der Kadettenschulen mit den Realschulen zweckmäßig sei, anderen zur Entscheidung überlassen, wollen wir nur noch des Wunsches erwähnen, daß eine Reichsuniversität und eine allgemeine deutsche Akademie gegründet werde, welche, einmal errichtet, die Freiheit genössen, sich vollkommen selbständig zu kooptieren.

---

4. Schluß und Übersicht.

Nachdem wir im Obigen die Grundsätze besprochen haben, nach denen es wünschenswert ist, das deutsche Unterrichtswesen gestaltet zu sehen, wenden wir uns zurück zur bestimmten Beantwortung unserer Hauptfrage:

Welchen Anteil soll der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?

Der Hauptgesichtspunkt, aus welchem diese Frage betrachtet werden muß, ist ohne Zweifel der, daß der Reichstag die leitenden allgemeinen Normen aufzustellen habe, durch deren Befolgung die erforderliche Einheit in das deutsche Erziehungswesen gebracht werde und dieses einen nationalen Charakter erhalte. Wenn durch irgend

etwas die deutsche Einheit kräftig gefördert und dauernd gesichert werden kann, so ist es durch ein möglichst gleichmäßiges nationales Erziehungssystem. Die Einheit und deren starke Vertretung nach außen kommt von selbst, wenn die Menschen im Herzen durch gleichmäßige Bildung und Denkungsart sich verbunden fühlen und als zusammengehörig betrachten. So wenig eine Staatsverfassung für sich allein, selbst die solideste, vor politischen Umwälzungen zu schützen imstande ist, so wenig vermag sie für sich allein den einmal vorhandenen Partikularismus für immer zu beseitigen.

So geneigt man nun auch sein mag, die Einrichtung des Schulwesens so gleich und allein so zu treffen, wie es vom Begriffe der Schulerziehung selbst verlangt wird, so muß doch hier, wie bei allen praktischen Anordnungen, das Vernünftige dem Zweckmäßigen und Erreichbaren weichen. Gegen die Ausführbarkeit der oben besprochenen Vorschläge dürfte sich im allgemeinen kein gegründeter Zweifel erheben lassen, ja man würde noch weiter gehen können, ohne sich dem Vorwurfe eines revolutionären Idealismus auszusetzen, wenn nicht zwei große Gefahren davon zurückhielten: die eine besteht darin, daß der Reichstag durch zu tiefes Eingreifen in die Partikulargesetzgebung das Interesse der einzelnen Regierungen für die Schule lähmen und dadurch dieser selbst einen empfindlichen Nachteil zufügen würde; die andere darin, daß er die *besonderen* Bedürfnisse der einzelnen Länder durch ein tief greifendes, *allgemeines* Schulgesetz zu leicht beeinträchtigen würde — ein fast unvermeidlicher Schaden zu großer Centralisation. Besonders wird er wohl daran thun, über die eigentümliche Organisation der Schulbehörden keine Bestimmung zu treffen, so lange noch wesentlich verschiedene Staatsverfassungen in Deutschland nebeneinander bestehen; denn diese Organisation muß sich überall aufs Engste an die Verwaltungsbehörden und deren Gliederung anschließen und nach ihnen richten. Nur dies wird er, wie oben bemerkt, in dieser Rücksicht festsetzen dürfen, daß nicht Geistliche, sondern eine besondere Schulbehörde überall die oberste Leitung der Schulangelegenheiten erhalten soll.

Außerdem ist daran zu erinnern, daß der Reichstag selbst keine Schulbehörde ist und sich die Kompetenz zur Entscheidung über das Unterrichtswesen nur in soweit zusprechen darf, als die Herstellung der Einheit deutscher Nationalbildung dies verlangt. Daher ist es höchst wünschenswert, daß er zur Erreichung dieses Zweckes sich eine besondere Behörde schaffe, deren Aufgabe es wäre, mit umfassender Berücksichtigung der eigentümlichen Bildungszustände der Einzelstaaten möglichste Einheit in die Verfassung und Verwaltung aller deutschen Unterrichtsanstalten zu bringen. Eine Reichsschulbehörde würde imstande sein, gar manche gemeinsame Maßregel im Einvernehmen mit den einzelnen Regierungen vorzubereiten und anzubahnen, die unmittelbar von seiten des Reichstages sich nicht ausführen läßt, weil dieser sich selbst nicht erlauben darf, über die inneren Angelegenheiten der Schule abzuurteilen. Er würde sich dabei ganz und gar auf das Urteil Sachverständiger verlassen und sich überdies vielfach darauf beschränken müssen, seine Wünsche den Einzelregierungen mitzuteilen und zur Berücksichtigung anzuempfehlen, das heißt, er würde sich gezwungen sehen, ganz und gar aus der Rolle einer konstituierenden Versammlung zu fallen.

Fassen wir mit Rücksicht darauf schließlich die allgemeinen Bestimmungen zusammen, welche unserer Ansicht nach zur Organisation des Unterrichtswesens vom Reichstage in Verbindung mit einer zu diesem Zwecke zu schaffenden Reichsschulbehörde sich würden feststellen lassen, so sind es folgende:

I. Die Volksschule.

1) Der Staat hat die Pflicht, für die Erziehung aller seiner Glieder durch die Volksschule zu sorgen, deren Lehrziel näher zu bestimmen ist (S. oben), doch gewährt er zugleich volle Freiheit des Unterrichts im aktiven und passiven Sinne.
2) Die Volksschule ist Staatsanstalt. Die Lehrer und Aufseher, welche an derselben vom Staate angestellt werden, unterliegen

vorher einer Prüfung, sowie einer fortwährenden Kontrolle ihrer Amtsführung durch eine besondere Schulbehörde. Jeder Gemeinde steht das Recht zu, gegen die Anstellung eines ihr zugewiesenen Lehrers zu protestieren. Auch der Privatunterricht unterliegt einer obersten Kontrolle durch die betreffende Schulbehörde.

3) Ein Lehrer soll nie mehr als 100 Kinder in der Schule haben.

4) Die Besoldungen der Volksschullehrer werden aus Staatsmitteln gegeben. Nach Aufhebung des Schulgeldes wird eine progressive Schulsteuer erhoben. Der Minimalgehalt des Volksschullehrers soll 250 Gulden (144 Thaler) betragen.

5) Alle mehr als 65jährigen Lehrer, an niederen wie an höheren Unterrichtsanstalten, sollen mit vollem Gehalte pensioniert werden, wo nicht besondere Umstände die Fortdauer ihrer Aktivität erfordern.

II. Die höheren Schulanstalten.

6) Die Realschulen sollen teils in höhere, den Gymnasien ähnliche Bildungsanstalten, teils in höhere Bürgerschulen mit vorzugsweise nationalen Zwecken umgewandelt werden.

7) Als Lehrer an Gymnasien und höheren Bürgerschulen werden nur solche angestellt, die sich über ihre Befähigung zum höheren Schulfache durch eine besondere Prüfung ausgewiesen haben.

8) Das bei den höheren Schulanstalten eingehende Schulgeld soll kein Bestandstück der Lehrerbesoldungen sein.

9) Die Schuldisziplin erstreckt sich auf die Überwachung des Betragens der Schüler an öffentlichen Orten.

10) Die Maturitätsprüfung ist aufgehoben.

III. Die Universität.

11) Auf den Universitäten herrscht vollkommene Lehr= und Lernfreiheit. Die Nötigung zum Besuche einer Landesuniversität für künftige Staatsdiener ist aufgehoben und der Besuch aller deutschen Universitäten ihnen gleichmäßig gestattet.

12) Mit den akademischen Vorlesungen werden Repetitorien und Konservatorien in geeigneter Weise in Verbindung gesetzt.

13) Die Examina auf den Universitäten geschehen jedesmal durch diejenigen akademischen Lehrer, deren Vortrag der Examinand über die betreffende Wissenschaft gehört hat, unter Aufsicht einer dazu bestellten Prüfungskommission. Die Examina sind unentgeltlich.

14) Jede Promotion und Habilitation gilt gleichmäßig für alle deutschen Universitäten. Die Anwendung der lateinischen Sprache bei denselben ist kein notwendiges Erfordernis.

15) Anstatt der bisherigen Kollegienhonorare wird von jedem Studierenden zu Anfang des Semesters eine gleiche, bestimmte Summe eingezahlt, die lediglich nach Maßgabe der jedesmaligen Zuhörer= und Stundenzahl an die akademischen Lehrer verteilt wird.

16) Die Sitzungen des akademischen Senats sind öffentlich für die Lehrer der Universität und für die Studierenden, wenn nicht ein Dritteil seiner Mitglieder auf geheime Sitzung anträgt.

17) Jede Universität wird aufgehoben, welche vier Jahre hindurch weniger als 100 Studierende zählt.

II.

Reform des Unterrichts*).

1) Curtman, die Reform der Volksschule. Frankfurt 1851.
2) Grube, der Elementar- und Volksschulunterricht im Zusammenhange dargestellt. Erfurt und Leipzig 1851.

Die beiden vorstehenden Schriften haben sich, obwohl unter allgemeinerem Titel, die Beantwortung der von Zürich aus gestellten pädagogischen Preisfrage zur Aufgabe gemacht: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emancipiert und für die Entwickelung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?" Die Frage fordert von selbst auf zu näherem Eingehen nicht allein auf die Reform des Unterrichts, sondern auf die des Erziehungswesens überhaupt; sie verdient schon darum eine nähere Erwägung, weil sie dazu veranlaßt, nicht an äußere, sondern an innere Reform der Schule zu denken — in einer Zeit, welche Beispiele in Menge dafür gegeben hat, daß denkende Schulmänner unter der Schulreform, von der sie sprechen, nur eine unveränderte äußere Stellung der Schule zur Gemeinde, zum Staat, zur Kirche und verbesserte Lehrerbesoldungen verstanden, alle inneren Angelegenheiten der Schule dagegen in den Hintergrund treten ließen, deren Verbesserung als selbstverständliche Folge ihrer äußeren Hebung hinstellten oder auch ganz vergaßen. Mochte dieser traurige Umstand gar manchen in bescheidener Stille wirkenden, tiefer blickenden Mann mit Indignation erfüllen und zu

*) Veröffentlicht in der Allgemeinen Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur. Halle 1851. S. 141 f.

resigniertem Schweigen auch für die Zukunft bestimmen, so hat eine allerdings nicht geringe Anzahl anderer die Sache der Schulreform so aufgefaßt und behandelt, daß sie als das Wesentlichere die Verbesserung der Methode und der Führung des Unterrichtes selbst, die Hebung der Lehrerbildung, die Organisation eines eigentümlichen Schullebens (Scheibert) und andere in das Innere der Schule eingreifende Maßregeln hervortreten ließen, ohne darum eine Umgestaltung ihrer äußeren Verhältnisse für minder dringend und wichtig zu halten.

Es hat in der letzten Zeit nicht an Veranlassungen gefehlt, sich nach den Früchten umzusehen, welche die bedeutenden Anstrengungen getragen haben, die von so manchen Staaten seit einer längeren Reihe von Jahren für die Volksbildung gemacht worden sind; man hat sich gestehen müssen, daß diese Früchte den Erwartungen nicht entsprochen haben. Hier liegt ohne Zweifel die Quelle der obigen Frage, die ein tieferes Eingreifen des Unterrichts in das Gemütsleben des Volkes dringend verlangt und die Schuld seiner bisherigen relativen Unwirksamkeit dem zuschreibt, was sie „abstrakte Methode“ nennt.

Was unter dieser „abstrakten Methode“ zu verstehen sei, bezeichnet Curtmann (S. 10) treffend mit den Worten: „daß man mit Verkennung der kindlichen und volkstümlichen Bedürfnisse so unterrichtet, als mache man Mitteilungen an reife und bereits gebildete Personen“. Es ist dies dasselbe, wogegen Diesterweg u. a. so vielfach geeifert hat, wenn er darauf drang, der Schulmann dürfe nicht dozieren, sondern er müsse exerzieren und üben, dasselbe, was diesen wie so manchen anderen tüchtigen Pädagogen gegen die Theorie eingenommen hat, um an die Praxis durch Entfernung womöglich aller abstrakten Begriffe und Gesichtspunkte sich allein und vollständig hinzugeben, um nur auf Erfahrungen zu bauen — die man ohne feste Begriffe freilich überhaupt nicht machen oder nur so machen kann, daß sie so gut als gänzlich wertlos bleiben.

Abstrakte Methode ist diejenige, welche die individuellen Eigentümlichkeiten der Schüler, die Verschiedenheit der jedesmaligen Um-

stände, die besonderen Rücksichten überhaupt unbeachtet läßt, nach denen in jedem einzelnen Falle das pädagogische Handeln modifiziert werden muß, wenn es seinen Zweck nicht verfehlen soll. Erst in der neueren Zeit hat man den Lehrgang von dem Gange der wissenschaftlichen Darstellung bestimmter unterscheiden gelernt, während sonst beide zusammenfielen, so daß ohne Beachtung der Bedürfnisse des Schülers jeder Unterrichtszweig in der Ordnung gelehrt wurde, welche die wissenschaftliche Stellung des einzelnen darbot: man lehrte auf abstrakte Weise Grammatik, Naturgeschichte, Mathematik u. s. w., abstrahierend nämlich von der Eigentümlichkeit der kindlichen Anschauungs- und Auffassungsweise. Der Lehrer beschäftigte sich nicht sowohl mit dem Schüler, als mit dem Unterrichtsgegenstand, den er nach einem vorher ausgedachten Plane in der Schule vortrug, unbekümmert um die etwa eintretenden Hindernisse des vollen Verständnisses für den Schüler oder die sonstigen Zwischenfälle. In eben so abstrakter Weise wurden Zucht und Regierung in der Schule gehandhabt, man handelte mechanisch nach festen, allgemeinen Regeln, man individualisierte die Behandlung nicht.

Ohne Zweifel trifft demnach die Frage nach den Mitteln, durch welche sich die abstrakte Methode beseitigen lasse, die wahren und tiefsten Schäden unseres Unterrichtswesens. Nur wird man sich billig darüber wundern, daß gerade der Schule der Neuzeit vorzugsweise dieser Tadel wiederfährt, da es doch am Tage liegt, daß gerade sie es ist, welche bedeutende und zum Teil erfolgreiche Anstregungen gemacht hat, um von dem loszukommen, was man abstraktes Verfahren nennen kann: sie läßt nicht mehr buchstabieren, sie lehrt nicht mehr rein mechanisch rechnen, sie fängt die Grammatik nicht mehr mit totem Deklinieren und Konjugieren an, sie beginnt die Geschichte nicht mehr mit einem toten Fachwerk von bloßen Namen und Zahlen, sondern mit biographischen Darstellungen, sie schickt jedem Unterrichtsgegenstand eine Vorstufe voraus, die den Schüler in den Anschauungen sich bewegen läßt, von denen aus er sich zu den betreffenden Begriffen erheben soll u. s. w. Und doch jene Klage! — Ist sie begründet, so muß jene Preisfrage wohl noch einen weiteren,

tiefer liegenden Schaden unseres Erziehungswesens in sich verbergen, als den eben besprochenen, den sie in den Vordergrund gestellt hat. In der That läßt der zweite Teil derselben dies deutlich genug erkennen.

Schon Pestalozzi hat mehrfach darüber geklagt, daß unser Erziehungswesen in ein „Dunkel des Kunstnebels" gehüllt sei, er spricht von einem „Verkünstelungsverderben" desselben. Was er darunter versteht, wird aus folgenden Stellen klar. „Wir haben jetzt den Schein des Glaubens ohne Glauben, den Schein der Liebe ohne Liebe, den Schein der Weisheit ohne Weisheit und leben in dem Blendwerk unseres Seins wirklich ohne die Kräfte unserer Väter, indes diese, im Besitz ihrer Kräfte, durchaus nicht, wie wir, mit sich selbst zufrieden waren." „Die Väter bildeten ihre Denkkraft allgemein einfach und kraftvoll, aber wenige von ihnen bemühten sich mit Nachforschungen über höhere, schwer zu ergründende Wahrheiten; wir aber thun gar wenig, der Bildung einer allgemeinen und tiefen Denk- und Nachforschungskraft fähig zu werden; aber wir lernen alle von erhabenen und fast unergründlichen Wahrheiten viel schwatzen und streben sehr eifrig darnach, durch populäre Wortdarstellungen die Resultate des tiefsten Denkens in Kalendern und täglichen Flugschriften zu lesen zu bekommen." Pestalozzi scheint in diesen Worten, die vielleicht noch mehr auf unsere Zeit als auf die seinige ihre volle Anwendung finden, einen Kommentar zu der Klage des Fragestellers im voraus gegeben zu haben, daß die Bildung, welche die Volksschule gewähre, durch ihre zu abstrakte Haltung sich „für die Entwickelung der Gemütskräfte nicht fruchtbar genug" erweise. Der Vorwurf, der sie trifft, ist demnach dieser: sie lehrt Kenntnisse, sie bringt eine Fähigkeit hervor, über eine Menge von Gegenständen zu reflektieren, aber sie erwärmt nicht das Herz, sie pflanzt keine tiefen Interessen, die nachhaltig wirken im Leben und das Streben des Menschen würdigen Zielpunkten mit Festigkeit und für immer zuwenden. Das Streben der Menschen bleibt vielmehr auf den eigenen, unmittelbarsten Vorteil gerichtet, trotz aller Schulkenntnisse und Schulbildung; Sittlichkeit und Religiosität

nehmen im Volke nicht zu durch die Erweiterung und Verbesserung des Unterrichtes.

Hüten wir uns vor der argen Übertreibung, mit welcher Curtman sogleich der Erfahrung und Geschichte, die er anruft, sowie allen gesunden psychologischen Ansichten zum Trotze den allgemeinen Satz aufstellt: „Die Sittlichkeit eines Menschen, wie eines Volkes ist seiner Intelligenz durchaus nicht proportional", hüten wir uns nicht minder, mit ihm den Satz, daß der Unterricht an sich eine erziehliche Kraft besitze, geradehin für eine Fiktion zu erklären, so sind diese Fehlgriffe von seiner Seite doch ganz geeignet, zunächst die Vermutung zu erregen, daß die Unfruchtbarkeit des Schulunterrichtes für die Gemütsbildung nicht von ihm allein verschuldet sein möge, daß man vielleicht sogar eine überspannte Forderung an ihn stelle, wenn man von ihm verlangt, er solle durch bloße Methodenverbesserung dem Volksleben einen festen, sittlichen Kern und Mittelpunkt erst geben, d. h. daß der Fragesteller zu viel auf die „abstrakte Methode" gewälzt und in der Fassung des von ihm gestellten Problems selbst fehlgegriffen, sie zu eng gemacht hat, als daß dieses von seiner Voraussetzung aus in dem ganzen Umfange lösbar wäre, den er doch seiner Frage wahrscheinlich hat geben wollen. Wohl wird schlechte Methode des Volksunterrichtes — eine Methode, die nur klug, nicht weise macht, die nur abstrahieren und reflektieren, kombinieren und vergleichen lehrt — einen Teil der Schuld tragen, wenn das innere Leben des Volkes fester, sittlicher Interessen entbehrt; ob aber die Schule, selbst im Besitze der besten Methode, nur den größeren Teil dieses Übels wird heben können? Was insbesondere der Unterricht dafür zu thun imstande ist und wie er sich zu den übrigen Faktoren verhält, welche auf die Gemütsbildung von wesentlichem Einfluß sind, das wird vor allem erwogen werden müssen, um die rechten Gesichtspunkte für die Beantwortung der obigen Frage und für die Reform des Unterrichtes überhaupt zu gewinnen.

Das Gemüt des Menschen zu bilden, ihm sittliche Interessen einzupflanzen, die als feste Zielpunkte des Strebens alle niederen Funktionen des inneren Lebens von sich abhängig und dienstbar machen, ist nicht durch Unterricht allein, es ist selbst nicht einmal vorzugsweise durch Unterricht möglich — es sei denn, daß man den Begriff des letzteren so stark über seine natürlichen Grenzen erweitere, daß man zu ihm alles rechnet, wodurch der Gedankenkreis des Kindes zu höherer Ausbildung hingeführt wird. Freilich würde es dann selbst keine Zucht und Regierung ohne Unterricht geben, jene wären nur besondere Arten von diesem, jeder Verkehr des Kindes mit Personen oder Sachen, sogar dessen Spiel, sei es auch mit seinen eigenen Phantasieen, wäre eine Art des Unterrichtes. Beschränkt man dagegen den Begriff desselben auf die planmäßige, zusammenhängende Mitteilung desjenigen, was den Gedankenkreis des Kindes zu erweitern und zu vertiefen bestimmt ist, so wird man bei sorgfältiger Erwägung nicht einstimmen können in die Behauptung, die neuerdings freilich vielen als ein Axiom keines Beweises bedürftig scheint, daß der Unterricht unter allen Erziehungsmitteln das hauptsächlichste und wesentlichste sei. Allerdings ist es vollkommen richtig, wenn Herbart sagt, daß die Bestimmung des Gedankenkreises alles sei, worauf es in der Erziehung ankomme, denn alle Gefühle, Strebungen und Gesinnungen wurzeln erst im Gedankenkreise, aber mit Unrecht folgert man daraus, daß das Heil der Erziehung allein oder auch nur vorzugsweise in verbessertem Unterrichte zu suchen sei. Die durchgreifendsten Bestimmungen des Gedankenkreises nämlich kommen aus Gewöhnungen und Neigungen, aus Erfahrungen an Personen und Sachen, aus Beispielen, sie kommen aus dem Leben, nicht aus dem Lernen. Durch Unterricht wird der Gedankenkreis gewöhnlich erweitert, abgeklärt, vertieft; die Interessen aber innerhalb desselben verändert er oft nicht wesentlich, Gesinnung und Charakter vermag er oft nicht umzubilden, sondern diese entwickeln sich nicht selten trotz des Unterrichtes ganz in derselben Bahn fort, die sie einmal eingeschlagen haben.

Es gehört nur geringe Menschenkenntnis und Beobachtungs-

fähigkeit dazu, um zu bemerken, wie ausgebreitet der Einfluß von Gewöhnung und Neigung auf die Lebensüberzeugungen und Motive, mittelbar auf Gesinnung und Charakter der Menschen ist. Kinder und Erwachsene, besonders häufig die Frauen, bilden nach ihnen sich ihre Ansichten und schaffen sie mit ihnen um, bald rascher, bald langsamer. Wie Glück und Unglück nach Gewöhnungen und Neigungen verschieden geschätzt werden, so auch Wahrheit und Irrtum. Wie stark spricht ein lebhafter Wunsch für die Thunlichkeit, Erlaubtheit, ja sonderbarerweise bisweilen für die Pflichtmäßigkeit einer Handlung! Wie zieht vollends die Gewohnheit, wenn derselbe Wunsch schon öfter befriedigt wurde, ganz unwillkürlich zur Verteidigung von Prinzipien und Maximen hin, die, mit theoretischer Kälte und Nüchternheit betrachtet, auch so gar nichts für sich haben! Was jeder zu begehren, zu wollen, zu thun sich gewöhnt, das hält er mit immer wachsender Sicherheit wenigstens für erlaubt; was er sich und andern als wahr darzustellen und gegen Einwürfe zu verteidigen sich gewöhnt, das hält er für wahr. Au lieu de pratiquer ses maximes, qui ne cherche à maximer ses pratiques? Hier liegt das Entscheidende für die Entwickelung der Gesinnung und des Charakters der meisten Menschen. Es soll damit nicht in Abrede gestellt werden, daß die Erweiterung des Gesichtskreises und die Vertiefung der Erkenntnis durch den Unterricht einen so bedeutenden Einfluß zu gewinnen vermag, daß schädliche Gewohnheiten und Neigungen beseitigt und eine allmähliche Umbildung von Gesinnung und Charakter dadurch angebahnt wird; aber die Fälle, in denen dies geschieht, sind schon deshalb selten, weil der rechte Erfolg des Unterrichtes, das Eindringen desselben in das Gemüt durch widerstrebende Gewohnheiten und Neigungen selbst gewöhnlich gehindert bleibt, überdies aber ein gewisser Grad von ernster Energie und sittlicher Strenge gegen sich selbst dem Zögling noch unverloren sein und sich bei ihm mit einer noch selteneren Regsamkeit und Lebendigkeit des Geistes zusammenfinden muß, wenn es noch möglich sein soll, durch Unterricht, der ihn zum Nachdenken über sich selbst und zur Selbstbeobachtung hinführt, in verhältnis-

mäßig später Zeit durchgreifend auf seine Gemütsbildung einzuwirken.

Was ferner die Entwickelung des Gemütslebens weit mächtiger zu bestimmen pflegt, als der Unterricht, das sind die stets sich erneuernden, unzählbaren Einwirkungen, die das Kind von den Gliedern der Familie, von dem Hauswesen und der Hausordnung erfährt, ferner von der Schule als solcher, durch die Persönlichkeit des Lehrers und in den kameradschaftlichen Verhältnissen, endlich von dem größeren Gesellschaftskreis und der öffentlichen Meinung, unter deren Herrschaft es lebt. Alle diese Mächte zusammengenommen üben einen so entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung des kindlichen Gemütes aus, daß selbst ein vollkommen wohl organisierter Unterricht nicht imstande ist, ihnen das Gleichgewicht zu halten, wenn die Interessen, die er selbst zu pflanzen und zu befestigen bemüht ist, durch jene bekämpft werden, ja er wird schon bedeutende Schwierigkeiten finden, das Gemüt wirklich zu ergreifen, wenn er von jener Seite her kein positive Unterstützung erfährt. Mag ein solcher Konflikt der ganzen Tendenz der Schule mit dem Leben für den Lehrer hart und drückend genug sein, so darf er sich doch durch ihn um so weniger in mutlose Resignation stürzen lassen, als die kräftigste Gegenwirkung gegen jene Mächte alsdann nur um so notwendiger ist.

Bei diesem nicht leicht ganz ruhenden Kampfe der Schule und ihres Unterrichtes mit der Macht des Lebens über die Richtung, welche der Zögling mit seinem Herzen, mit Gesinnung und Charakter nimmt, ist es im hohen Grade wichtig, alles dasjenige sorgfältig zu benutzen, was sich durch den Unterricht selbst für die Entwickelung der Gemütskräfte thun läßt. Wir werden die Hauptpunkte, auf welche es hierbei ankommt, kurz hervorheben, wenn wir zuvor auf das Resultat noch einen Blick geworfen haben, das sich aus dem Bisherigen ergibt — es ist folgendes.

Das Gedeihen der inneren Reform des Erziehungswesens wird so lange unmöglich sein oder doch sehr großen Abbruch erfahren, als man die Hauptsache derselben in irgend einer Reform der

Schule und namentlich des Unterrichtes sucht, ohne zugleich mit derselben Energie die reformatorische Thätigkeit auf alle jene Faktoren mit auszudehnen, welche die Wirksamkeit der Schule auf die Entwickelung des Gemütes so wesentlich modifizieren. So viel Richtiges nämlich auch die Ansicht Herbarts in sich schließt, daß aller Unterricht seine pädagogische Bedeutung erst durch die in ihm liegenden erziehlichen Elemente erhält und so gern man auch den in neuerer Zeit so oft erhobenen Reden vom „erziehenden Unterricht" im ganzen beistimmt, die durch jenen großen Denker hauptsächlich veranlaßt sein mögen, so hat doch leider der „Kunstnebel" unserer heutigen Pädagogik zu einem großen Teile gerade hier seinen Ursprung. Was würde Pestalozzi dazu sagen? Einfach und richtig das, was er immer gesagt hat: Mutter- und Vaterliebe, echtes Familienleben ist das einzige, wahre Fundament der Erziehung, nicht, was ihr erziehenden Unterricht so gern und so vornehm und so schulmeisterlich eingebildet nennt. „Umsonst liegt Dir die Veredelung Deines Geschlechtes am Herzen, wenn Du die Fundamente derselben nicht hier suchst, sie sind nur hier, Du findest sie sonst nirgends." Daß der Lehrer und Erzieher auf diesen Punkt, von dem alle Gemütsbildung ausgeht, wohlthätig zurückzuwirken suche durch sein Leben in der Gemeinde, durch Umgang und Beispiel, dies ist daher die erste Bedingung für das Gedeihen seiner Thätigkeit in der Schule.

Ohne Zweifel ist es in hohem Grade lobenswert und verdienstlich, die Methoden des Unterrichtes zu verbessern; die Hauptsache aber für den Erfolg desselben in Rücksicht der Gemütsbildung, für die Erweckung und Befestigung der sittlichen, religiösen, intellektuellen und ästhetischen Interessen wird immer auf dem sehr einfachen Umstande beruhen, daß man den Schüler für den betreffenden Gegenstand kräftig zu interessieren und so zu leiten verstehe, daß er selbst in ihn eindringt, nicht die Reflexionen des Lehrers über den Gegenstand bloß wiederholt, nachmacht, überhaupt weniger den fremden Gedankengang passiv aufnimmt, als nach eigenen Gedanken suchen lernt und sich mit diesen gehörig abmüht. Wie die eine Art des

Lehrens mit demjenigen nahe zusammentrifft, was wir oben als das Charakteristische der „abstrakten Methode" bezeichnet haben, so zeigt sich leicht die andere als diejenige, welche für das Gemüt des Zöglings fruchtbar werden muß, weil sie mit dem Fortschreiten der Erkenntnis unfehlbar zugleich eine Liebe zur Sache, eine höhere Richtung des Strebens auf die Idee der Wahrheit mitteilt, welche im späteren Leben auf die Gesamtheit der Interessen hebend und tragend zurückwirkt — mag dabei nun der Umfang der erworbenen Kenntnisse etwas mehr oder minder weit reichen. Dies ist es, was man unter dem sogenannten erziehenden Unterricht zu verstehen hat, einen Unterricht, der den Gegenstand zu einer Gemütsmacht im Zöglinge werden läßt, durch den ein festes, höheres Interesse in ihm erzeugt wird: durch Mathematik und Naturwissenschaft hauptsächlich das Interesse theoretischer Erkenntnis nächst dem Verständnisse der Anforderungen, welche von ihr befriedigt werden sollen; durch Sprachen und Geschichte außer der Bildung des Geschmackes die Ausbreitung des Interesses teils auf die eigene Nation und ihren Charakter, teils auf die fremden Völker, deren Civilisation vorzugsweise des Studiums wert ist, endlich auf die ganze Menschheit und die Kontinuität ihrer Entwickelung; durch Religionsunterricht die Gemütskraft des Glaubens und die Befestigung des idealen Sinnes in der Auffassung des Lebens überhaupt.

Aber vermag das jeder Lehrer? Freilich nicht. Es vermag es nur, wer das Herz voll Liebe zur Jugend hat und zugleich den rechten Eifer für den Gegenstand, in den er sie anleiten will, sich hineinzuarbeiten. So kommt die ethische Wirkung des Unterrichtes, die Fruchtbarkeit desselben für die Entwickelung der Gemütskräfte, wie es die Preisfrage nannte, nicht sowohl oder wenigstens nicht so stark aus dem Gegenstande selbst oder gar aus der Methode und Lehrweise, als aus der Persönlichkeit des Lehrers. Auf das Gemüt des Menschen wirkt zunächst immer nur der lebendige Mensch, und zwar gilt dies ganz vorzüglich von den Kinderjahren, während das Jünglingsalter allerdings, je weiter es sich intellektuell und gemütlich entwickelt, um so mehr den Einwirkungen zugänglich

wird, die aus der Sache selbst kommen, aus der Wissenschaft und dem Unterrichte als solchem. Ein Kind durch den Lehrstoff und dessen methodisch richtige Behandlung, durch den Gedankeninhalt, und dessen Fortschritt für sich allein gemütlich zu bilden oder auch nur einige Zeit zu fesseln, aller Anregungen und Reizmittel aber sich dabei zu enthalten, die aus der Persönlichkeit als solcher kommen, kann nie gelingen. Die Methode allein ist es eben nicht, auf der alles oder auch nur die Hauptsache beruht.

Nous instruisons sans inspirer, sagt Mad. Necker („De l'éducation progressive." Paris 1844) sehr treffend. Wir begeistern nicht, weil wir selbst zu wenig Begeisterung haben oder sie nicht auf die rechte Weise von uns zu geben wissen, falsche und gemachte Begeisterung aber sich auch dem Schüler leicht verrät und lächerlich wird. Da kommt denn das Jünglingsalter heran und es fehlt an der rechten Tiefe des Gemütslebens, an festen höheren Interessen. Die verständige Reflexion wird im glücklicheren Falle wohl noch ein Zaum für die Leidenschaften, aber große Interessen schafft sie nicht mehr. Sonst erzog man vorwiegend durch das Beispiel und setzte damit die Verstandesbildung der Bildung des sittlichen, religiösen und ästhetischen Sinnes nach, jetzt macht man es umgekehrt.

Hier liegt der wesentlichste Schaden unseres Schul- und Erziehungswesens. Wohl ist er in Deutschland hier und da richtig erkannt worden, aber doch haben Männer von großer Strebsamkeit und pädagogischem Scharfblick, wie z. B. Curtman („Die Schule und das Leben") und Scheibert („Das Wesen der höheren Bürgerschule") sich mehr darauf eingelassen, eine Reihe von einzelnen Maßregeln in Vorschlag zu bringen, durch welche geholfen werden soll, anstatt geradezu zu bekennen, daß hier weder Methodenverbesserung hilft, noch eine eigentümliche Organisation des Schullebens, sondern nur die Concentration der ganzen Kraft eines jeden auf den eigenen Schul- und Lebenskreis, nur das lebendige Beispiel der Liebe zur Sache und des begeisterten Eifers für sie. Wir brauchen Schulmänner von Pestalozzis Begeisterung, keine

Vorschläge zu neuen Maßregeln und Einrichtungen. Die Lehrerseminare sind ganz allein die Stätten, von denen eine solche Wirksamkeit ausgehen kann.

Die Gesinnung des Schülers kommt nicht aus der Lehre als solcher, obwohl sie durch diese heilsam verstärkt, befestigt und ausgearbeitet werden kann, sie kommt zum größten Teile aus der Persönlichkeit des Lehrers, die sich ihm darstellt. Wo daher die Lebenserfahrung des Zöglings, die öffentliche Meinung seines gegeselligen Kreises und das öffentliche Beispiel gegen die Lehre spricht, da kann nur der Lehrer von großem und reinem sittlichem Charakter als Gegenbeispiel die rechte Gesinnung in ihm erwecken und deren Entwickelung einigermaßen schützen, der Lehrer, dessen eigenes Leben in voller Übereinstimmung mit seiner Lehre offen daliegt vor dem Auge des Schülers. Der Unterricht bleibt dabei nur das Begleitende, während die Selbstdarstellung der Person des Lehrers die Gefühle unmittelbar erzeugt, welche die sittlich religiöse Gesinnung hervorrufen. Geht er nicht mit voller Hingebung auf die Kinder ein, zeigt er sich schläfrig, verdrossen, ungeduldig, beweist er nicht die aufopfernde Berufstreue und Pünktlichkeit, die man vom Schulmanne fordern muß, fehlt es ihm an Wärme in der Behandlung der Geschichte und Religion, so mag seine Methode und die gesamte Schuleinrichtung so vortrefflich sein als sie will, für die Gemütsbildung bleibt seine Thätigkeit notwendig unwirksam.

Nicht selten übersieht der Lehrer und sogar die theoretische Pädagogik das wichtige Moment, das in dieser Selbstdarstellung des Erziehers liegt. Berechnet in dem Sinne, daß sie zeigt, was nicht da ist, oder zu verbergen strebt, was da ist, darf sie freilich nicht sein, aber es ist eine Übertreibung, wenn Schleiermacher überhaupt alle Absichtlichkeit der Einwirkung auf die Gesinnung verwirft — eine Übertreibung, welche indessen das Richtige enthält, daß die unwillkürliche Darstellung der sittlichen Gesinnung in ihrer Unmittelbarkeit eine erziehende Macht von hoher Bedeutung ist. Als noch verfehlter aber muß die zweite mit jener Ansicht nahe zusammenhängende Behauptung bezeichnet werden, daß bei vollkommen sitt-

lichem Zustande der Gesellschaft alle absichtliche Erziehung überhaupt entbehrlich werden würde; denn so mächtig das Beispiel in der Erziehung auch wirken mag, so fehlt doch viel daran, daß wir ihm gewissermaßen eine pädagogische Allmacht beilegen dürften.

Haben wir als die beiden Hauptpunkte, auf welche es ankommt, wenn der Unterricht eine gemütsbildende Kraft entwickeln soll, bisher das eigene Hineinarbeiten des Schülers in den Unterrichtsgegenstand und die Entfaltung der Persönlichkeit des Erziehers vor dem Zögling herausgehoben, so müssen wir als die weiteren Hauptbedingungen des sogenannten erziehenden oder gemütsbildenden Unterrichtes dies bezeichnen, daß die Reihe von Gefühlen, die sich bei Gelegenheit des Unterrichtes erzeugen, der Aufnahme des betreffenden Gegenstandes in das Gemüt günstig sei, und daß Lebensansicht und Interessen des Schülers durch den Unterricht einen festen Mittelpunkt erhalten.

Darf man zwar als eine allgemeine ethische Wirkung jedes guten Unterrichtes die größere Festigkeit und Bestimmtheit der einzelnen Gedanken, die größere Stetigkeit und Ordnung ihres Zusammenhanges, die höhere Energie der Überlegung betrachten, die er herbeiführt, so können doch auch alle diese schätzbaren Gaben in den Dienst eines bösen Willens treten, sie können zur Entschuldigung des Unsittlichen und zum Raffinement desselben verwendet werden. Noch häufiger läßt sich bemerken, daß die Unterrichtsgegenstände, die ganz besonders dazu bestimmt sind, gemütsbildend zu wirken, daß die Lehren der Geschichte und Religion, die theoretische Entwickelung der sittlichen Begriffe ohne alle versittlichende Wirkung am Schüler vorübergehen. Dieser lernt bis zu einem gewissen Punkte selbstthätig über diese Gegenstände nachdenken, aber dieses Nachdenken wirkt nur sehr schwach oder gar nicht ein auf seinen Willen und dessen Motive. Er besitzt eine lange Reihe moralischer und religiöser Begriffe, er kennt ihren Zusammenhang bis auf einen gewissen Grad genau, aber in die Überlegungen, die sich auf sein eigenes Handeln beziehen, greifen sie nicht ein. Diese für den Charakter so verderbliche Uneinigkeit von theoretischer

und praktischer Überlegung zu verhüten, kann dem Unterrichte nur gelingen, wenn er zugleich mit der verstandesmäßigen Aneignung des Gegenstandes durch den Schüler und unmittelbar an diese angelehnt, solche Gefühle in ihm erzeugt, die ihn das Gewicht des Gegenstandes empfinden lassen, und ein dauerndes Interesse an ihm erwecken. Erst durch diese Gefühle wurzelt das Gelernte im Gemüte fest, erst durch sie entsteht ein Ansatz zu eigener Lebensüberzeugung aus dem Unterrichte.

Außer dem Gefühle gelingender Thätigkeit, das dem Schüler aus der Anstrengung der eigenen Versuche am Gegenstande entspringt, sind es die sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühle, welche hauptsächlich den Unterricht in der Geschichte, der Religion und den Sprachen bald leiser, bald lauter begleiten müssen. Das einzige Mittel, sie sicher zu erzeugen, ist dies, daß der Lehrer sein eigenes Gemüt in den Unterricht hinein legt und vor dem Schüler aufthut, daß er seine Gefühle aus dem Unterrichte sprechen läßt — nicht als ob seine Darstellungsweise eine gemütliche, gefühlsmäßige sein sollte, oder als ob er sich salbungsreich ergießen sollte, sondern so, daß er einfach die Gemütszustände offen und rein als lebendiges, persönliches Bild vor dem Schüler zu Tage treten läßt, zu deren Entstehung die Beschaffenheit des Gegenstandes jedesmal Veranlassung gibt. Daran bildet sich das Gemütsleben des Schülers, dadurch verwachsen in ähnlicher Weise seine Gefühle und Interessen mit den Objekten des Unterrichtes, so daß die theoretische Überlegung dann fortwährend eingreift in die praktische und umgekehrt. Der Lehrer muß vor allem selbst Gemüt haben, seine Interessen, Neigungen und Werturteile müssen wirklich mit den Gegenständen seines Unterrichtes verflochten sein und er muß sie an der rechten Stelle und auf die rechte Weise auszusprechen wissen, nur dann kann er gemütsbildend wirken.

Endlich müssen alle diese Gemütszustände, durch welche der Unterricht den Schüler hindurchgehen läßt, einem festen Mittelpunkt sittlich religiöser Gesinnung zugelenkt werden. Diese muß überall im Hintergrunde liegen und durch alle einzelnen Beschäftigungen

hindurchscheinen, während er nur seltener und immer ungesucht in voller Kraft hervortreten darf; denn sittlich religiöse Erhebung wird nicht durch künstliches Pathos bewirkt, nicht durch lange und breite Reden, die gewohnheitsmäßig an bestimmten Stellen hervortretend das Gemüt des Schülers stumpf finden und stumpf lassen.

Herbart hat Vielseitigkeit des Interesses als solche zum Zweck des Unterrichtes gemacht. Leichter läßt sich Vielseitigkeit, schwerer Interesse durch Unterricht hervorrufen, und oft genug geht gerade über der Vielseitigkeit und Vielförmigkeit des Unterrichtes das Interesse verloren. So stellt sich die Sache in der Praxis, wie Herbart selbst sehr wohl wußte, aber freilich kann dies nicht hindern, jene Forderung in der Theorie als Ideal aufzustellen. Nicht allein die Vielheit der Interessen, sondern „gleichschwebende Vielseitigkeit“ soll der Unterricht erstreben, aber weit unerläßlicher noch ist die Forderung der Einheit in dieser Vielheit, sie ist es in dem Grade, daß die Vielseitigkeit des Interesses sich überall eine Beschränkung wird gefallen lassen müssen, wo sie nur auf Kosten der Einheit und der Festigkeit des Mittelpunktes aller Strebungen erreichbar sein würde.

Die Genußinteressen regen sich von selbst im Menschen, das Streben nach Wohlsein und Besitz, nach Ehre und Macht und äußerer Unabhängigkeit bedarf des Zügels durch höhere Interessen, durch die Entwickelung der Teilnahme an anderen von dem engen Kreise der Familie an bis zur umfassenden Gemeinschaft des Staates und der Nation, durch die Erweckung des Eifers zur Arbeit und des Sinnes für nützliche Thätigkeit überhaupt, durch die Kräftigung des Interesses an Kunst und Wissenschaft, durch die Ausbildung der religiösen Gefühle. Kann es demnach an der Mannigfaltigkeit der Interessen kaum fehlen, die sich teils von selbst erzeugen, teils absichtlich herangebildet werden, so fehlt es dagegen desto leichter an der Disciplinierung der niederen durch die höheren, an der richtigen Rangordnung der Interessen und Abhängigkeit derselben von einem gemeinsamen höchsten Punkte, der den Kern der ganzen Lebensansicht bildet.

Allerdings ist die Schule für sich allein dieser Aufgabe nicht gewachsen: sie beherrscht die Vorstellungsmassen, die sich im Schüler allmählich heranbilden, nicht in der Weise, daß sie die Isolation derselben voneinander, ein falsches Aneinanderschließen und Eingreifen derselben ineinander verhüten und sie mit Sicherheit zu der rechten Gesamtansicht des Lebens verarbeiten lassen könnte; sie beherrscht die Interessen des Schülers nicht so weit, daß sie die Entstehung und Befestigung solcher Wertbestimmungen zu verhindern vermöchte. Wollte man ihr nach Scheiberts Vorschlag sogar gestatten, den Zögling ganz in Beschlag zu nehmen, um der Wirksamkeit auf dessen Gesinnung sicher zu sein — eine bedenkliche Zumutung, wenn nicht das Schulleben eine sittlich religiöse Tiefe und Kraft entwickelt, wie wir sie bis jetzt an ihm noch nicht kennen, obwohl auch dann noch die Entfernung des Kindes von Vater, Mutter und Geschwistern hart zu tadeln bliebe, die dadurch allmählich herbeigeführt werden müßte — wollte man der Schule selbst einen so allumfassenden Einfluß gestatten, man würde sie doch nicht klösterlich gegen das Leben abschließen wollen, und es würden dann gleichwohl die Beispiele, die Werturteile, die Gewohnheiten und Grundsätze, die im praktischen Leben der Zeit sich zeigen, sehr bald der Macht der Schule das Gleichgewicht halten, ja sie überwiegen.

Das Wesentlichste, was die Schule dafür thun kann, um dem inneren Leben ihrer Zöglinge einen festen Mittelpunkt sittlich religiöser Gesinnung zu geben, besteht darin, daß ihre ganze äußere und innere Einrichtung bis ins einzelnste unter sich zusammenhängend und zusammenstimmend auf diesen Zweck angelegt ist, der überall als der Eine Geist, zugleich als der Geist des Lehrers selbst sich zeigen muß, der die Schule regiert: „Der Mensch muß in seiner Bildung, wenn man ihn nicht durch dieselbe schlechter machen will, als er ohne Einmischung irgend einer Art künstlicher Bildungsmittel hätte werden können, als ein selbständiges Ganzes ins Auge gefaßt und behandelt werden.“ (Pestalozzi.)

Treten wir schließlich mit den gewonnenen Gesichtspunkten an die oben genannten Schriften von Curtman und Grube heran, so müssen wir leider gestehen, daß jene Gesichtspunkte größtenteils von beiden Verfassern verfehlt worden sind. Sie suchen beide das Übel nicht tief genug, und meist nicht an der rechten Stelle, für so groß und dringend es auch namentlich der erstere hält.

Curtman hat offenbar in Eile und mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit geschrieben, die, eine Nachwirkung der Revolution, ihn zu manchen Übertreibungen und Mißgriffen fortgerissen und seinen sonst so klaren, praktischen Blick getrübt hat. Wie schon in seiner Preisschrift: „Die Schule und das Leben", erwartet er vom Eingreifen des Staates in die Schulangelegenheiten zu viel, denn der Staat kann immer nur äußere Maßregeln nehmen, innerlich der Schule zu helfen ist er geradezu unfähig, und man darf schon ziemlich zufrieden sein, wenn er ihr die nötigen Subsistenzmittel gewährt und ihre Entwickelung nicht drückt. Weder die Vermehrung der Kleinkinder- und Fortbildungsschulen, noch die Überlassung der individuellen Organisation der Schule an die Gemeinde, oder die noch bedenklichere teilweise Verlegung des Schulunterrichtes in die Kasernen, in denen die Vorbildung der künftigen Schullehrer statthaben soll, wird helfen. Beschränkt man dann vollends die Seminarbildung auf ein Jahr, um nur eine praktische Anweisung zum Lehren des Gelernten zu geben und eigene Lehrversuche machen zu lassen, — nun so mag man abwarten, was dabei herauskommt. Durch ihre Unbilligkeit tief verletzend ist die kurze Forderung an den Lehrer, sein Amt aufzugeben, wenn er mit der Ansicht „der Auftraggebenden" in religiösen Dingen nicht übereinstimmt. Wohl Herrn Curtman, wenn er sich in dieser Übereinstimmung mit „den Auftraggebenden" befindet. Wenn diese nur nicht wechselten! Einem denkenden Manne ist es schwer, mit einem oder einigen andern sich in durchgängiger Übereinstimmung über diese Dinge zu finden. Oder soll es vielleicht mit dieser Übereinstimmung so genau nicht genommen werden? Und wie genau denn? Soll sich der Lehrer in der That nur als den bezahlten Bedienten eines anderen betrachten, dessen Aufträge

er vollzieht? Dann wird die Fruchtbarkeit seines Unterrichtes für die „Entwickelung der Gemütskräfte“ wohl lange auf sich warten lassen. Und welcher sittlich nicht verwahrloste Mensch wird sich einen Lebensberuf wählen, der ihn so leicht in die Alternative versetzen kann, seiner Überzeugung untreu werden, oder seine Berufsthätigkeit aufgeben zu müssen?

Doch genug des Tadels! Curtman ist für eine sehr ausgedehnte Bevormundung der Schule durch Kirche und Staat, und diese vorausgesetzt, werden die Keime der Gemütsbildung schwerlich zu der Kraft kommen, die er ihnen wünscht, so zweckmäßig und beachtenswert auch ein großer Teil der Vorschläge ist, die er für die Reform der Schule macht. Wunderbar aber bleibt es, daß man noch immer auch in den besseren Schriften, über diesen Gegenstand fast nur von der Anordnung der Verhältnisse der Schule, von dem Maß, dem Stoff und der methodischen Behandlung des Unterrichtes u. dgl. geredet findet, nachdem man so häufig von „erziehendem“ Unterricht und von der Schule als „Erziehungsanstalt“ gelesen hat, was doch deutlich genug darauf hinweist, daß jede wesentliche Schulreform fast allein auf besserer Lehrerbildung beruht, — nicht in der Art, daß die Lehrer eine größere Masse von Kenntnissen oder größere technische Gewandtheit sich aneignen sollten (denn dies findet sich dann), sondern in der Weise, daß wir ein sittlich und religiös kräftigeres Geschlecht von wirklichen Erziehern erhalten, die beim Unterrichte ein reiches Gemütsleben aufzuthun haben, deren Blick für das Leben geschärft, deren Energie und Fähigkeit gebildet ist, auf die rechte Weise in dasselbe einzugreifen, die als musterhafte Beispiele des Eifers und der Berufstreue den Schülern und der Gemeinde vor Augen stehen; denn darauf beruht hauptsächlich der Erfolg ihres Unterrichtes für die Gemütsbildung — das Übrige sind Nebendinge.

Die Arbeit von Grube ist von wesentlich andrer Art. Er sucht den bisherigen Mangel gemütsbildender Kraft des Unterrichtes darin, daß die ästhetische Seite desselben vernachlässigt worden sei, in welcher er „die Einheit der religiös christlichen und sittlich nationalen Bildung“ sieht. Ohne Zweifel hat er hiermit einen Punkt getroffen, der für

die gemütliche Wirkung des Unterrichts von Wichtigkeit ist, denn die Anschauung des Schönen ergreift das Gemüt unmittelbar, weil es seinen Gegenstand selbst in sinnlicher Lebendigkeit dem Schüler darbietet, nicht bloße Reflexionen über den Gegenstand, die dieser wiederum nachzumachen hätte. Es leuchtet jedoch ein, daß mit der Hervorhebung dieses ästhetischen Elementes die Frage nach den Mitteln zur Gemütsbildung durch Unterricht bei weitem nicht erschöpft ist — am wenigsten dann, wenn man sich nicht hinreichend klar gemacht hat, was unter der ästhetischen Einwirkung auf den Zögling zu verstehen sei, und viel von „ästhetischen Gemütszuständen" redet, die durch den Unterricht hervorgebracht werden sollen. Man sieht, was man leider nur zu oft in unserer pädagogischen Litteratur zu sehen bekommt: es kann einer ein sehr tüchtiger Schulmann sein, ohne gerade viel Fähigkeit zur Untersuchung allgemeiner und schwieriger psychologischer und pädagogischer Fragen zu besitzen. Wer aber freilich durchaus lehren will, wo er lernen sollte, wird sich immer in einer üblen Lage befinden, die auch nicht einmal auf Nachsicht großen Anspruch hat.

Als die Hauptgegenstände, welche für die ästhetische Seite der Erziehung zu wirken haben, treten bei Grube die Religion, die Weltkunde, die Sprache, der Gesang und das Zeichnen auf. Was das Kapitel über die Weltkunde betrifft, so wäre es, wie schon die Inhaltsangabe zeigt, besser unter die drei letztgenannten Kapitel verteilt worden, zumal da niemand im Ernste behaupten wird, daß das zerstreute Allerlei, das unter dem Namen „Weltkunde" zusammengefaßt zu werden pflegt, eine „ästhetische und religiöse Weltanschauung" wirklich zu vermitteln im stande sei. In Rücksicht der Religion aber bleibt es in hohem Grade bedenklich, den ästhetischen Gesichtspunkt so ausschließlich in den Vordergrund zu stellen, wie der Verfasser gethan hat, weil mit der gesamten biblischen Geschichte alsdann der religiöse Glaube überhaupt als schöne Dichtung und dadurch leicht als ideale Schwärmerei sich darstellt, die für die Jugend ganz erhebend und erbaulich sein möchte, für das wirkliche Leben aber keine Bedeutung mehr hätte.

III.

Über die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben.

Eine psychologische Untersuchung *).

1852.

Unter den Methoden des Lese- und Schreibunterrichts haben sich in neuerer Zeit bekanntlich drei besondere Geltung verschafft. Abgesehen von minder erheblichen Modifikationen beruht das Wesentliche der einen darauf, daß sie den Unterricht mit dem Schreiben begonnen wissen will, um das Lesen erst nachkommen zu lassen (Schreiblesemethode), während die beiden anderen in der Umkehrung dieser Ordnung zwar übereinstimmen, darin aber ihren Hauptunterschied haben, daß die eine im Lesen von einzelnen Buchstaben als Lautzeichen ausgeht, die sie anfangs nur zu bedeutungslosen Silben zusammensetzt, die andere dagegen sogleich einen ganzen Satz vorlegt, um ihn in Wörter, Silben, einzelne Lautzeichen zu zergliedern: die eine betrachtet die Elemente als das ursprünglich Gegebene, die andere das aus ihnen Zusammengesetzte (Lautiermethode — Jacototsche Methode). Im Schreiben versteht es sich dann für beide von selbst, daß von einzelnen Buchstaben angefangen wird, es geht nicht anders, aber wer der einen der letzteren beiden Methoden geneigt ist, wird auch hier gern bei den einzelnen Zeichen und Silben verweilen, der Anhänger der anderen dagegen wird sobald als möglich Wörter schreiben lassen.

*) Veröffentlicht in der Pädagogischen Revue 1852. Bd. XXVII. Nr. 2. S. 101—115.

Wenn man es unternimmt, diese drei Methoden zu prüfen, so muß man zunächst auf den Einwurf gefaßt sein, daß nur die Erfahrung, nicht die Theorie über die Güte derselben entscheiden könne. Wohl! Wie aber, wenn der Ausspruch der Erfahrung, wie es hier wirklich der Fall ist, dahin lautet, daß ein tüchtiger Lehrer mit einer jeden dieser Methoden ziemlich dieselben Erfolge erreiche? Wird man sich dann nicht gestehen müssen, daß die Erfahrung nur dann über Methoden entscheiden kann, wenn die Resultate ihrer Anwendung sehr bedeutende Verschiedenheiten zeigen? Oder wird man sich dabei beruhigen, daß, wenn sie alle drei ungefähr das Erforderliche leisten, die Auswahl keiner weiteren Rechtfertigung durch Gründe bedürfe? Dies wäre die Ansicht der Denkfaulen, die keiner Widerlegung wert ist.

Geübtheit in der Handhabung einer Methode, Liebe zu ihr, Geschick in den anzuwendenden Hülfen sichern oft einer an sich minder vorzüglichen Methode das Gedeihen. Der gute oder schlechte Erfolg einer Methode, der allein Erfahrungssache ist, kann in vielen Fällen wenigstens zum Teil von anderen Umständen, nicht von ihr selbst, herbeigeführt sein, z. B. durch den unmittelbaren mitwirkenden Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers, durch den besonderen Standpunkt und die Vorbereitung des Schülers — denn nicht auf jeder Stufe ist jede Methode gleich wirksam — durch das Ineinandergreifen oder Auseinanderfallen der verschiedenen Lehrgegenstände und ihrer Behandlung — denn ähnliche Methoden, auf verschiedene Gegenstände angewendet, erleichtern den Gebrauch derselben durch die Analogie, welche der Übertragung zu Hülfe kommt —, ja selbst die Tagesstunde des Unterrichts ist wegen der Stimmung, die der Schüler, wie der Lehrer zum Unterrichte mitbringt, vom erheblichen Einfluß auf das Gelingen desselben. Eine Methode kann für sich allein minder gut sein als eine andere, aber durch ihre Verbindung mit anderen gehoben werden. Es kann Methoden geben, die, wenn nicht vollkommen gleich gut, doch nahe gleich gut zum Ziele führen; denn daß es „nur eine bildende, weil nur eine naturgemäße Methode" gebe, ist eine Behauptung, die, ganz der starren, in sich abge-

schlossenen Theorie entnommen, vom umsichtigen Theoretiker noch stärker zu bezweifeln ist, als vom umsichtigen Praktiker.

Die vorstehenden Bemerkungen sollen vor zweierlei warnen, teils davor, daß man über die Güte der Methoden lieber und leichter aus erfahrungsmäßigen Erfolgen, als aus genau erwogenen Gründen urteilen zu können glaube, teils davor, daß man eine gegen die Erfahrung intolerante Theorie aufstelle, welche ohne Rücksicht auf die Resultate der Praxis ihre eigene Unfehlbarkeit proklamieren und „die einzig richtige“ Methode für sich allein finden und angeben zu können meine. Gegen diese Unduldsamkeit der Theorie, die das eingebildete Beste zum Feinde des Guten, des praktisch Brauchbaren macht, wendet man mit Recht ein, daß in der Theorie wohl wahr sein könne, was sich in der Praxis als falsch zeige. Man wendet es mit Recht ein, so falsch diese Behauptung im Grunde auch ist. Denn wo immer theoretisch für wahr gilt, was sich praktisch als unrichtig herausstellt, da ist jedesmal die Theorie selbst unvollständig, sie hat einen oder mehrere Umstände in Erwägung zu ziehen vergessen, die in der Praxis mitwirken. Hat die Theorie z. B. nur den Privatunterricht im Auge und wagt von diesem Gesichtspunkte aus ein allgemeines Urteil über eine bestimmte Unterrichtsweise, so kann es leicht geschehen, daß in der Praxis der Schule dieses Urteil als falsch gefunden wird. Hätte die Theorie die eigentümlichen Umstände und Verhältnisse vollständig mit erwogen, welche die Schule herbeibringt, so würde ihr Urteil anders und richtig ausgefallen sein.

Dies also bleibt wahr: je umsichtiger und vollständiger, je besser die Theorie, desto richtiger und vollwichtiger ihr Urteil über die Praxis. In dieser Überzeugung suchen wir eine rein theoretische Betrachtung über die Güte der Methoden, welche im Lese- und Schreibunterricht angewendet werden.

Es ist von den Vertretern aller drei Methoden jetzt anerkannt, daß dem Unterrichte im Lesen und Schreiben selbst Sprechübungen vorausgehen müssen; denn einerseits ist es ein Irrtum, daß das Kind durch das Lesen von selbst sprechen lerne, sowie daß das

Sprechen überhaupt sich von selbst mache; und andererseits „ist es naturwidrig, das Kind lesen lehren zu wollen, ehe es die Büchersprache reden kann“. Nur diese wird geschrieben und gelesen, also muß sie zuerst gelernt werden. Diese Forderung leuchtet ein. Sie ist offenbar keine Eigentümlichkeit der Schreiblesemethode, wohl aber ist den Anhängern der letzteren das wichtige Verdienst zuzusprechen, sie zuerst theoretisch und praktisch zur gehörigen Geltung gebracht zu haben.

Soll das Verstehen und Üben der Büchersprache auf den Lese- und Schreibunterricht, welcher die elementaren Lautzeichen zu Wörtern kombinieren lassen soll, gehörig vorbereiten, so muß er, sobald einfache Sätze rein und streng artikuliert von den Kindern gesprochen werden, zur Zergliederung derselben in ihre Elemente fortgehen, denn die Kenntnis dieser ist die Bedingung für ein selbstthätiges Kombinieren derselben, wie es vom Lesen und Schreiben verlangt wird. Lautieren im Kopfe ist also eine wesentliche, durchaus unentbehrliche Vorübung für das Gedeihen des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Daß bei der Übung im richtigen Sprechen, sobald sie zu einiger Fertigkeit erstarkt ist, die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Gebrauch der verschiedenen Sprachformen (besonders auf Deklination und Konjugation) gelenkt wird, ist nicht bloß eine nützliche, sondern für das weitere Verständnis der Sprache und die konkrete Anwendung derselben notwendige Vorarbeit.

Wie soll nun weiter fortgeschritten werden, wenn die Zerlegung des einfachen Satzes in Wörter, Silben und Lautelemente vom Schüler mit Leichtigkeit ausgeführt wird?

Die richtige Beantwortung dieser Frage hängt hauptsächlich von drei Punkten ab:

1) Ob Lesen oder Schreiben die einfachere und deshalb leichter zu erlernende Thätigkeit sei; denn vom Einfacheren soll der Unterricht immer anfangen.
2) Ob Schreiben stärker das Lesen unterstütze und ihm vorarbeite, wenn es ihm vorausgeht, oder umgekehrt.
3) Ob das Lesen oder das Schreiben besser vorbereitet sei durch die bisher angestellten Sprechübungen.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist die Lage der Sache folgende. Das Schreiben verlangt genaue Kenntnis der einzelnen Buchstabenformen durch das Auge, Nachahmung derselben durch die Hand, Zusammenfügung der Formen zu Wörtern, endlich, wenn es nicht ein sinn- und bewußtloses Nachmalen vorgezeichneter Figuren sein soll, feste Assoziation jeder Lautvorstellung mit dem betreffenden Lautzeichen, der Buchstabenform. Das Lesen erfordert dieselben Thätigkeiten, ausgenommen die Nachahmung des Gesehenen mit der Hand, also eine Thätigkeit weniger; das Lesen ist also einfacher und muß deshalb dem Schreiben vorausgehen. Darauf können die Verteidiger des umgekehrten Unterrichtsganges erwiedern, daß ja beim Schreiben keine absolute Gleichartigkeit jener vier Thätigkeiten stattfinden solle, die dem Kinde zugemutet werden, so daß also die Schwierigkeit, sie zu kombinieren, eine bloß scheinbare sei; denn die Nachahmung des Schriftzuges könne immer erst unmittelbar nach der Einprägung des Gesichtsbildes geschehen. Darauf dient jedoch zur Antwort, daß die Schwierigkeit nicht dadurch aufgehoben wird, daß sie absolut Unmögliches — völlige Gleichzeitigkeit vieler Thätigkeiten — allerdings nicht vom Kinde verlange, denn das Schwierige liegt eben darin, daß vieles unmittelbar nacheinander kombiniert aufgeführt werden soll, was einzeln genommen schon erhebliche Mühe macht. Sie können außerdem geltend machen, daß das Schreiben, wenn es vor dem Lesen gelehrt wird, gleich anfangs genauer zu sehen nötigt, weil nur das von der Hand richtig nachgeahmt werden kann, was vollkommen scharf und rein vom Auge aufgefaßt ist. Aber auch dieser Grund ist nicht stichhaltig, weil eben dadurch die weit größere Schwierigkeit des Schreibens im Vergleich zum Lesen erst recht augenscheinlich und also eben dadurch das Urteil gerechtfertigt wird, *daß es für das Kind zu anstrengend ist, mit dem Schreiben zu beginnen.* Warum soll es denn die Buchstabenformen sogleich im Anfange schon so genau auffassen und behalten, als für das Schreiben unumgänglich notwendig ist? Warum genügt es nicht, daß es sich dieselben zuerst nur so weit einpräge, als erforderlich ist, um sie wieder zu

erkennen beim Lesen? — Ist das Schreiben für den Anfang zu schwer, so wird der Fortschritt jedenfalls verlangsamt und dem Lehrer sein Geschäft erschwert. Daher ist auch von manchem Verteidiger der Schreiblеselehre eingestanden worden, daß ihr Weg im Anfange langsam geht, so wie auch offen zugegeben wird — ohne Zweifel eine beachtenswerte Thatsache — daß Lesefertigkeit schneller errungen werde, als Schreibfertigkeit und weniger Vorübungen erfordere.

Wenden wir uns zum zweiten Punkte. Das Schreiben, hat man gesagt, arbeitet dem Lesen so vor, daß sich dieses dann ganz von selbst macht. Während es früher vorkam, daß Kinder oft nicht lesen konnten, was sie selbst geschrieben oder vielmehr gedankenlos nachgemalt hatten, ist es bei Anwendung der Schreiblesemethode nicht möglich, daß dergleichen vorkommt, weil diese, sobald die einzelnen Buchstabenzeichen gehörig geübt sind, nicht Vorschriften abmalen, sondern aus dem Kopfe die Kinder schreiben läßt, was sie selber vorher gedacht haben. Die Schreiblesemethode will das Kind nur alles mit Bewußtsein thun lassen, anregend zur Selbstthätigkeit, was es sonst völlig „geistlos und mechanisch" vornahm.

Erkennen wir hierin vor allem an, daß diese Rüge gegen die alte Unterrichtsweise richtig und wohlbegründet ist und daß sie ausgesprochen wird von strebsamen Schulmännern, die nicht nach neuen Methoden suchen, um originell zu scheinen, sondern weil sie besserer bedürfen. Sehen wir jetzt auf die Sache.

Wenn es wahr ist, daß das Lesen aus dem Schreiben von selbst folgt, daß jeder lesen kann, was er geschrieben hat, wenn er das Schreiben selbst nicht mechanisch treibt, so folgt jedenfalls, daß das Schreiben nicht rein mechanisch, d. h. nicht als bloßes Nachmalen von Zeichen, sondern so getrieben werden muß, daß überhaupt kein Zeichen gemalt wird, das der Schüler nicht sogleich und fortwährend auf den bestimmten Laut bezöge, den es bezeichnen soll. Aber weiter folgt nichts. Es folgt nicht, daß das Lesen erst mit oder nach dem Schreiben zu lernen sei. Vielmehr ist dies umgekehrt gerade dann zu verwerfen, wenn das Lesen im Schreiben

mit eingeschlossen ist, und gerade darum, weil es darin eingeschlossen ist; denn kann das Schreiben richtig nur so betrieben werden, daß das Geschriebene zugleich lesbar ist und wirklich vom Schreibenden zugleich mitgelesen werden muß, so liegt ja gerade dadurch am Tage, daß das Schreiben eine weit schwierigere, weil kompliziertere Thätigkeit ist als das Lesen und daß eben deshalb mit diesem, nicht mit jenem der Anfang gemacht werden muß. Der Schreibunterricht also ist zu verbessern, aber er ist nicht dem Leseunterricht voranzustellen; sogleich nach Einübung der einzelnen Buchstaben, die immer als Lautzeichen dabei vom Kinde vorgestellt werden müssen, wird es ohne Vorschrift zu schreiben versuchen müssen, obwohl das Schreiben nach Vorschriften sich nie ganz entbehren lassen wird, wenn eine angenehme, regelmäßige Schrift erreicht werden soll.

Das Lesen nur an das Selbstgeschriebene oder auch nur vorzugsweise daran anzulehnen und erlernen zu lassen, verbietet vor allem der Umstand, daß der Schüler sich dadurch nicht an die normale Gestalt der Schriftzüge gewöhnen, sich nicht diese einprägen, sondern in seiner eigenen schlechten Schrift gleich anfangs recht vollständig zu befestigen angeleitet würde.

Erwägen wir die Frage weiter, ob das Schreiben besser dem Lesen vorarbeite, als dieses jenem — vorausgesetzt, daß beide zweckmäßig betrieben werden —, so zeigt sich leicht, daß beide einander vollkommen gleich gut dienen. Das Schreiben lehrt nicht die Druckschrift kennen, das Lesen nicht die Schreibschrift; die durch jenes erlangte Übung der Hand läßt sich als ein passendes Vorbereitungsmittel für dieses ebenso wenig betrachten, als die Übung im richtigen Gebrauche der Stimmwerkzeuge beim Lesen dem Schreiben vorarbeitet. Dagegen liegt die wirkliche Unterstützung, die das Lesen vom Schreiben erhält, wenn dieses vor jenem getrieben wird, darin, daß das Schreiben *abgesonderte* Lautzeichen und deren Kombinationen zu Wörtern kennen lehrt und dadurch das Kind, wenn es zu lesen beginnt, eben solche abgesonderte Zeichen, die zu Wörtern kombiniert werden, erwarten läßt; es ist schon darauf vorbereitet, dieses zu finden. Genau dieselbe Erwartung und Vor-

bereitung des Kindes findet aber auch dann statt, wenn es mit dem Lesen anfängt und erst von diesem zum Schreiben übergeht. Da man den Übergang von der Schreibschrift zur Druckschrift oder den von dieser zu jener machen muß, so fragt sich endlich, welche von beiden Arten des Überganges vorzuziehen sei. Auch dies erscheint als durchaus gleichgültig, weil die Ähnlichkeit der gedruckten Buchstaben mit den geschriebenen genau so groß ist, als die Ähnlichkeit dieser mit jenen.

Das Resultat ist demnach dieses, daß der Leseunterricht den Schreibunterricht genau so gut vorbereitet, als dieser jenen und daß also von diesem Gesichtspunkte aus überhaupt keine Entscheidung darüber möglich ist, ob man mit dem Lesen oder mit dem Schreiben den Anfang zu machen habe.

Man kann versucht sein, von psychologischer Seite dem Lesen als Vorbereitung für das Schreiben den Vorzug zu erteilen, nämlich deshalb weil der Gesichtssinn der Hauptsinn des Menschen ist und wir uns deshalb von frühester Kindheit an gewöhnen, alles uns nach der Gesichtsvorstellung zu merken, so daß uns die Anknüpfung der Lautvorstellung an ein Gesichtsbild und die Reproduktion derselben durch dieses leichter wird: man könnte daraus schließen wollen, daß es besser sei, anfangs den Laut an das sichtbare Lautzeichen zu knüpfen und durch dieses reproduzieren zu lassen, wie beim Lesen geschieht, als schon früh (sogleich nach Einübung der elementaren Lautzeichen) durch vorgesprochene Laute und Wörter zur Reproduktion der Schriftzeichen zu veranlassen, worauf die Schreiblesemethode ein vorzügliches Gewicht legt. Dieser Grund ist jedoch deshalb von keiner erheblichen Bedeutung, weil die Association von Laut- und Schriftzeichen gleich anfangs möglichst innig werden muß, so daß die Reproduktion eine vollkommen gegenseitige sein und ohne alle Schwierigkeit nach beiden Seiten hin von statten gehen muß.

Befremden muß es, wenn man unter den Argumenten für das Vorausgehen des Schreibunterrichts bisweilen sogar nicht ohne besondere Betonung dies anführen hört, daß der Bildungsgang des Menschengeschlechtes vom Sprechen durch das Schreiben zum Lesen,

nicht durch dieses zu jenem gegangen sei und habe gehen müssen; dies sei deshalb das allein Naturgemäße. Die Menschheit nimmt in der Reihe ihrer Erfindungen bekanntlich nicht oft den kürzesten und noch seltener den ebensten Weg. Einem Anhänger der Schellingschen oder Hegelschen Philosophie dürfte vielleicht jener Grund nahe liegen, da er an jedem einzelnen das Gedankensystem des Weltlaufs im kleinen reproduziert sehen zu können glaubt (denn eben darin soll ja das Erkennen bestehen!); was aber praktische Schulmänner dazu sagen würden, wenn man ihnen zumutete, sie sollten die Lehren einer einzelnen Wissenschaft oder die verschiedenen Unterrichtszweige in derjenigen „naturgemäßen“ Folge vortragen, in welcher sie erfunden wurden — also z. B. die Chemie zuletzt! — das haben wir hier nicht zu entwickeln. Wir erwarten es besser von ihnen selbst.

Endlich haben wir zu untersuchen, ob durch die angestellten Sprechübungen und beziehungsweise durch den ganzen Kreis des Wissens und Könnens, den sich das Kind bereits angeeignet hat, besser das Schreiben oder das Lesen vorbereitet sei. In dieser Rücksicht kommt uns der Schreibleselehrer sogleich mit dem Geständnis entgegen: „Beim Schreiben kann man natürlich nicht mit dem Satze anfangen. Das Erste, worauf der Schüler zu sehen hat, ist allerdings die Form der Buchstaben. „Aber“, setzt er hinzu, um uns auf das Methodische seines Ganges aufmerksam zu machen, „wie ein Buchstabe aus dem andern entsteht, so muß auch der Unterricht diese Folge berücksichtigen und deshalb genetisch getrieben werden.“ Das Letztere nun ist sehr richtig und gut, wenn man es dabei mit dem Beriffe des „Genetischen“ nicht zu streng nimmt, sondern dieses nur so versteht, daß nach gehörigen Vorübungen von den einfachsten Buchstabenformen begonnen und stufenweise zu den schwierigeren fortgegangen wird. Dies gehört für einen wohleingerichteten Schreibunterricht, aber es wird dadurch offenbar nichts entschieden über die Frage, ob das Kind früher schreiben oder lesen lernen solle. Was dies betrifft, so haben wir vielmehr auf die erste Äußerung zu sehen, die dahin ging, daß der Schreibleselehrer

ebenso das Schreiben von der Einprägung der einzelnen Buchstabenform anfangen lassen muß, wie man überall das Lesen anfängt, wo man die Jacototsche Methode nicht befolgt: darin also liegt ohne Zweifel kein Vorzug der Schreiblesemethode, da sie vielmehr in diesem Punkte den alten Methoden ganz gleich steht.

Wir werden hierdurch auf einen weiteren Mangel der Schreiblesemethode aufmerksam, nämlich auf den, daß sie dem allgemeinen und allgemein anerkannten Unterrichtsgrundsatze nicht entspricht, daß sich aller Unterricht möglichst unmittelbar an dasjenige anschließen und auf das gründen solle, was bereits zum geistigen Eigentume des Kindes geworden. Dies ist im vorliegenden Falle die Form ganzer Sätze und Wörter. Die Abtrennung und Isolierung einzelner Silben und Laute durch die vorausgegangenen Sprechübungen nämlich bleibt für das Kind immer etwas Künstliches, das von ihm nur auf ausdrückliche Veranlassung des Lehrers vorgenommen wird. Es denkt nicht in einzelnen Silben und Lauten, sondern immer in Sätzen. Von diesen kann der Schreibleseunterricht nicht anfangen, sondern ist genötigt, von dem an sich bedeutungslosen Elemente des Satzes, vom Buchstaben, auszugehen: er vermag sich also nicht so innig an das anzuschließen, was im Kinde schon vorgebildet ist, als gewünscht werden muß; sein Anfang bleibt ein künstlicher und er verstößt hiermit gerade gegen das, worauf er vorzugsweise und mit Recht zu dringen geneigt ist, nämlich dagegen, daß das Kind alles mit Bewußtsein thue, daß es sich bei allem, was es vornimmt, etwas Entsprechendes denke; denn beim Einüben der Buchstabenformen kann das Kind nichts denken, weil sich eben überhaupt nur in ganzen Sätzen denken läßt. Das Schreiben der bloßen Buchstabenformen, so lange sie nicht als Teil geschriebener oder gedruckter Wörter bekannt sind, so lange nicht die Zusammensetzbarkeit von Wörtern aus ihnen geahnet wird, muß zu einem toten Mechanismus führen und es ist nur der besonderen persönlichen Geschicklichkeit und Lebendigkeit des Lehrers zuzuschreiben, wenn dies verhindert wird.

Denkt das Kind nur in Sätzen, nicht aber in einzelnen Lauten,

und kann das Schreiben nicht von jenen, ja nicht einmal von diesen, sondern nur vom sichtbaren Lautzeichen anfangen, so ist das Lesen ihm vorauszuschicken, wenn sich ein oder mehrere dieser Übelstände dadurch vermeiden lassen. Allerdings ist dies beim Lesen möglich, aber nur dann, wenn es nach der Jacototschen Methode betrieben wird, die nicht von dem einzelnen Laut und Lautzeichen, sondern von ganzen Sätzen ausgeht, durch deren Zergliederung sie erst jene herausfindet.

Diese Methode empfiehlt sich außerdem noch aus zwei Hauptgründen. Der eine besteht darin, daß der Gebrauch der rein analytischen Methode beim Lesen wesentlich dadurch erleichtert wird, daß eine ganz ähnliche Methode der Zergliederung bis in die einfachsten Elemente bereits vorher in den Sprechübungen angewendet und durchgeführt worden ist. Die Übertragung vom Sprechen auf das Lesen macht das Kind deshalb nach der Analogie mit großer Leichtigkeit.

Der andere Grund ist umfassender und von nicht geringerem Gewichte. Er beruht darauf, daß nicht allein alle analytischen Methoden im allgemeinen leichter faßlich und anwendbar sind, als die synthetischen, sondern daß insbesondere alle Klarheit des menschlichen Denkens nur durch Zergliederung (Analysis) ursprünglich roher und verworrener Vorstellungen möglich wird, wie sich namentlich an allen sinnlichen Vorstellungen und deren Verbindungen einleuchtend nachweisen läßt. Suchen wir dies an einigen Beispielen klar zu machen. Jeder Gegenstand des Anschauungsunterrichtes ist brauchbar: ein Baum, ein Haus, ein Tier ist zunächst für die kindliche Vorstellung eine undeutliche Zusammenfassung von Einzelheiten. Man weist auf die einzelnen Teile dieser Gegenstände und benennt sie mit besonderen Namen, das Kind faßt sie besonders auf und nimmt die dadurch bestimmter gewordenen Teilvorstellungen allmählich auf in die Vorstellung des Ganzen. Dieses Ganze wird dadurch allmählich deutlicher, indem das Kind zuerst zur Zergliederung und dann zur Wiederzusammenfügung der Teile (Synthesis) angeleitet wurde. Soll eine abstrakte Vorstellung verdeutlicht werden, so

suchen wir nach den Einzelvorstellungen, durch deren Verbindung sie sich darstellen läßt, nach einer Namenerklärung, wir analysieren und fügen dann die Teilvorstellungen wieder zusammen. Wollen wir ein sinnliches Ereignis erklären, so suchen wir es in seine Teile zu zerlegen, um die Stoffe und Kräfte zu finden, aus deren Zusammenwirken es resultiert. So verfährt durchgängig die experimentierende Naturforschung, so verfährt alle Wissenschaft zu Anfang. Erst wenn dieser Anfang gemacht und hinreichend weit verfolgt ist, läßt sich versuchen, die durch Analysis gewonnenen Elemente wieder zusammenzufügen; denn erst, wenn dies gelingt, ist ein entschiedener Fortschritt unserer Erkenntnis geschehen und eine vollständige Erklärung gewonnen.

Jeder synthetische Versuch setzt voraus, daß die entsprechende Analyse schon gemacht sei, und wo die letztere bisweilen nicht zum Vorschein kommt, da ist sie doch vorher geschehen, wenn sie auch unbewußt vorgenommen wurde und deshalb dunkel blieb. Der Lehrer wenigstens, der das Schreiben auf synthetischem Wege zu lehren unternimmt, hat jedenfalls die Analyse der Wörter in einzelne Laute und Lautzeichen für sich gemacht und er thut Unrecht daran, sie dem Schüler vorzuenthalten, dessen Schreiben so lange ein bloßes Abmalen, ein mechanisches Thun ist, als er die Lautzeichen nicht als Teile geschriebener Wörter kennen gelernt hat. Jede Synthesis, die mit klarem Bewußtsein vorgenommen werden soll, setzt bereits erworbene Herrschaft und einen willkürlichen Gebrauch der durch Analysis gewonnenen Elemente voraus und sie gelingt immer um so leichter, sicherer und besser, je vollkommener diese Herrschaft über die zu kombinierenden Elemente ist. So verhält es sich in der Mathematik, in der Naturforschung, in der Philosophie, wie im Lesen und Schreiben.

Um nichts unerwähnt zu lassen, was bisher zur Verteidigung der Schreiblesemethode angeführt worden ist, muß noch bemerkt werden, daß man mit dem Schreiben deshalb den Anfang gemacht wissen wollte, weil es den Schüler zu größerer Selbstthätigkeit nötige, als das Lesen; dagegen ist zunächst zu erinnern, daß nicht

die Größe der Selbstthätigkeit, die dem Kinde zugemutet wird als solche, sondern vielmehr das richtige Maß der Anstrengung dasjenige ist, wonach der Wert einer Unterrichtsmethode beurteilt werden muß; das richtige Maß aber ist namentlich an der Art erkennbar, auf welche sich das Neue, das dem Kinde geboten wird, an das in ihm Vorgebildete anschließt und nächst dieser an der geordneten Stufenfolge des Fortschrittes vom Leichteren zum Schwereren — über beides ist oben gesprochen worden. Ferner ist zu bemerken, daß die Anregung zur Selbstthätigkeit überhaupt weit weniger von der Methode als vom Lehrton und von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers, von seiner äußeren Erscheinung, von seiner geistigen Lebendigkeit, endlich von der Kunst der Zucht und Regierung abhängig ist, vorausgesetzt nämlich, daß er die Kinder nicht langweilt mit dem, was ihnen bereits trivial geworden ist, daß er sie nicht selbst zerstreut durch Sprünge im Unterricht u. s. f., kurz, daß er die allgemeinen Erfordernisse befriedigt, die an einen tüchtigen Unterricht zu stellen sind. Endlich muß darauf hingewiesen werden, daß das Lesen der Druckschrift ja doch einmal und zwar besonders gelernt werden muß und daß dann der Übergang vom Schreiben, das größere, zum Lesen, das geringere, Selbstthätigkeit verlangt, ein erschlaffender Übergang vom Schwereren zum Leichten sein würde, der sich von methodischer Seite gewiß nicht empfiehlt.

Meint man aber mit der größeren Selbstthätigkeit beim Schreiben nur die körperliche Beschäftigung, die es zugleich mitgewährt, so wird auch der später angefangene Leseunterricht immer noch den Mangel haben, wenn es einer ist, mit keiner körperlichen Beschäftigung verbunden zu sein, und es lassen sich überdies passende Vorübungen für das Schreiben, die unumgänglich nötig sind und ebenso gut körperlich beschäftigen, wie das Schreiben selbst, wenn auch nicht unmittelbar mit dem Anfange im Lesen verbinden, doch neben diesem getrieben werden.

Das Resultat unserer Betrachtung läßt sich jetzt dahin aussprechen, daß mit dem Lesen anzufangen ist und daß das Schreiben erst nachkommt. Wir haben jetzt nur noch einen Blick auf die

geeignetsten Methoden der Behandlung dieser Unterrichtsgegenstände zu werfen, wobei es sich zeigen wird, daß wir trotz der Zurückweisung des Gedankens, der die Grundlage der Schreiblesemethode bildet, doch mehreres angelegentlich zu empfehlen haben, was von den Vertretern derselben, obwohl nicht in notwendigem Zusammenhange mit dieser Lehre selbst, aufgestellt worden ist.

So wenig das Lesen mit dem jetzt veralteten Buchstabieren anzufangen ist, so wenig ist der zweckmäßige Anfang desselben das Lautieren unzusammenhängender, bedeutungsloser Silben; denn dabei kann die Thätigkeit des Kindes in nichts weiter bestehen, als in einem rein mechanischen Nachsprechen dessen, was ihm vorgesprochen wird; das Kind muß sich dabei aufs Äußerste langweilen, es kann kein Interesse für die einzelnen Silben und Lautzeichen als solche fassen. Wohl aber ist es möglich, diesen letzteren ein übertragenes Interesse zu geben, nämlich dadurch, daß man sie sogleich im Anfange als Teile von Wörtern und einfachen Sätzen dem Kinde erscheinen läßt. In einfachen Sätzen denkt das Kind, jedes Lautzeichen, das im Satze gebraucht wird, stellt sich ihm deshalb sogleich dar als ein, wenn auch nicht selbständiges Zeichen für den Gedankenausdruck. Der Leseunterricht soll deshalb damit beginnen, daß ein einfacher Satz aus einsilbigen Wörtern durchgängig in kleiner Druckschrift dem Kinde vorgelegt und vorgesprochen wird. Es spricht ihn nach, und dann wird die Zergliederung des Satzes in Wörter, endlich in einzelne Laute, die nun auf die einzelnen Lautzeichen vom Kinde bezogen und fest mit ihnen associiert werden, ganz ebenso vorgenommen am gedruckten Satze, wie dies durch die vorausgegangenen Sprechübungen am gesprochenen Satze geschah, wobei sich dann zeigen wird, daß das zergliedernde Lesen bereits aufs beste vorbereitet ist durch das zergliedernde Sprechen. Daß dabei die Lesemaschine mit ihren beweglichen Buchstaben die besten Dienste leisten wird, bedarf wohl kaum der Erinnerung. Die Fortsetzung und weitere Ausbildung des Lesens geschieht dann ganz nach der gewöhnlichen Lautiermethode. Daß die Kinder *beispielsweise* Wörter oder kleine Sätze selbst setzen, die ihnen durch das Lesen hinreichend be-

kannt geworden sind, wird eine gute beiläufige Vorbereitung für das Schreiben sein. Es geschehe aber nur beispielsweise. Eine besondere Setzklasse einzurichten, dürfte leicht zu großen Zeitverlust herbeiführen, da das Setzen später von keinem weiteren Gebrauche ist. Beim Privatunterricht scheint es sich mehr zu empfehlen.

Auf diese Weise wird das zergliedernde Sprechen, wie die Schreibleselehrer wollen, zur Grundlage des ganzen Unterrichts: Diese Grundlage wird aber auch bei dem angegebenen Verfahren gehörig benutzt, was bei der Schreiblesemethode nicht geschieht. Es ist zu verwundern, daß manche Anhänger der letzteren ausdrücklich darauf aufmerksam machen, daß das Lesen so früh als möglich ein Lesen ganzer Gedanken (Sätze), nicht bedeutungsloser Silben sein müsse, wenn es nicht einem toten Mechanismus verfallen solle, ebenso wie das Schreiben und Sprechen nicht auf ein gedankenloses Nachmachen hinauslaufen dürfe, und daß sie gleichwohl sich mit der Jacototschen Lesemethode, so wie sie neuerdings von Seltzsam ausgeübt wird, nicht befreunden wollen. Daß die Beurteilung dieser Methode von seiten der Schreibleselehrer nicht immer auf den triftigsten Gründen ruht, würde, wenn es noch eines weiteren Beweises bedürfte, besonders auch daraus sich entnehmen lassen, daß ein sonst sehr denkender und verdienstvoller Schulmann sagt: „Jacotot erhält seine Schüler in der stetesten geistigen Thätigkeit", nur fünf Zeilen später aber die Jacototsche Methode mit den Worten verwirft: „Wohl! wir können sie nicht in Schutz nehmen; wir haben des Maschinenmäßigen so schon genug."

Was die übrigen Einwürfe betrifft, die man dieser Methode bisher gemacht hat, so dürften nach dem bisher Gesagten nur noch diejenigen zu berücksichtigen sein, welche sich in Nackes Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer III. S. 34 zusammengestellt finden. Der letzte, daß sie für den Lehrer zu anstrengend sei, verdient als ein Argument entweder der Ungeschicklichkeit oder der Faulheit keine Antwort. Wie die Sittlichkeit nicht darnach fragt, ob sie uns bequem sei, so fragen auch die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden nicht darnach. Den ersten Einwurf hat Nacke selbst voll-

kommen treffend widerlegt: „Der Vorwurf, nicht bildend, ein bloßer Mechanismus zu sein, trifft zuletzt jede Methode, sobald sie von einem Lehrer angewendet wird, der es nicht versteht, das ihr eigentümlich zugehörende bildende Moment hervorzuheben und zu benutzen. Was der jakototierende Lehrer mit dem sichtbar dargestellten Gedanken thut, dasselbe haben wir schon längst in den Sprachübungen mit ausgesprochenen Sätzen gethan, ohne es mechanisch zu finden. Es ist eben ein Hauptvorzug der Jakototschen Methode, daß sie es gleich mit Gedanken zu thun hat." Daß sie verwirre und das Kind überfülle mit den verschiedensten Gegenständen, die ohne irgend eine Ordnung vorgeführt würden, läßt sich wohl schwerlich noch behaupten, wenn bei den ersten Lesesätzen hinreichend lange verweilt und diese selbst so gewählt werden, daß sie aus einsilbigen Wörtern bestehen, die in kleiner Druckschrift dasselbe Lautzeichen mehrmals darbieten. Bedenkt man, daß der zum Lesen vorgelegte Satz zuerst überhaupt nur einen minder genauen Gesamteindruck als ein Ganzes machen, daß er sich dann erst in kleinere Ganze (Wörter) gliedern soll, die wegen der geringeren Mannigfaltigkeit des der Auffassung Dargebotenen dem Auge schon leichter faßlich sind, und daß zuletzt erst auch diese kleineren Ganzen in ihre einfachen Elemente aufgelöst werden sollen, so wird man sich wohl davon überzeugen, daß auch minder begabte Kinder diesem Gange ohne erhebliche Schwierigkeiten zu folgen im stande sein werden.

Endlich ist dem Einwurfe, der von der ungewissen Stellung des Schreibunterrichtes hergenommen ist, einfach dadurch zu begegnen, daß, wie schon bemerkt, die Vorübungen zum Schreiben neben den Leseübungen vorgenommen werden, sobald diese ihre ersten Erfolge errungen haben. Denn darin, daß die Übung der Hand nicht hinter der Übung des Auges, des Ohres und der Sprachwerkzeuge zurückbleibe, sondern ihr parallel gehe, ist die Ansicht der Schreibleselehrer nur zu billigen, wegen der innigen Beziehung, in welche diese Übungen im Schreibunterrichte treten müssen.

Der Schreibunterricht kann, wie allgemein zugestanden wird, nur von den einzelnen Buchstabenformen ausgehen, deren jeder vor der

Einübung genau besprochen werden muß, damit das Auge des Kindes sie möglichst genau auffasse. Von den einfachsten Formen wird zu den schwierigeren fortgegangen. Die Taktschreibemethode empfiehlt sich dabei nur dann, wenn die Vorübungen der Hand bereits hinreichende Sicherheit gegeben haben und das Bild der Buchstabenform, das dargestellt werden soll, mit vollkommener Bestimmtheit und Genauigkeit vorher dem Gedächtnis eingeprägt worden ist. Unter dieser Voraussetzung wird sie zweckmäßig und erfolgreich wirken, teils weil sie fordert, daß das Bild des Buchstabens immer wieder selbstthätig in seiner ganzen Bestimmtheit reproduziert werde, wodurch der gedankenlose Mechanismus des bloßen Abmalens von Vorlegeblättern verbannt wird, teils weil sie eine beständige Anregung zu geordneter und regelmäßiger Ausübung einer gemeinsamen Thätigkeit enthält und zugleich eine schätzbare Kontrolle der letzteren dem Lehrer mit Leichtigkeit darbietet.

Mit Recht ist von den Anhängern der Schreiblesemethode darauf aufmerksam gemacht worden, daß das Schreiben nicht länger bei den einzelnen Buchstaben verweilen dürfe, als unumgänglich notwendig ist. Es muß bald möglichst zu Wörtern und Sätzen fortschreiten: damit es nicht in unverstandenen Mechanismus ausarte, muß es in diejenige Beziehung und Verbindung mit dem Denken und Sprechen des Kindes treten, durch welche es diesem selbst als Mittel der eigenen Gedankendarstellung erscheint, d. h. es müssen, sobald es zur nötigsten Fertigkeit gekommen ist, Wörter und einfache Sätze geschrieben werden. Dabei wird es sich freilich oft nicht vermeiden lassen, daß neben dem Schreiben aus dem Kopfe auch ein Schreiben nach Vorschriften eintritt, weil die Gedächtnisbilder der Buchstaben dem Kinde leicht wieder undeutlich und schwankend werden und die Hand sich an schlechte Züge zu gewöhnen in Gefahr gerät. Daß jedoch in der Volksschule mehr auf eine regelmäßige, gewandte und sichere als auf eigentlich schöne Schrift zu sehen sei, wird man leicht zugeben.

Ist Fertigkeit und Regelmäßigkeit durch das Schreiben im Takte gewonnen, so wird es ratsam sein, das Taktieren als einen nun

überflüssig gewordenen Mechanismus zu beseitigen, nachdem er seine Dienste gethan hat. Die Beibehaltung desselben auch in späterer Zeit würde namentlich die fähigeren Schüler nur einengen und langweilen. Vom Schüler selbst gebildete und also selbst gedachte Sätze ihn abschreiben zu lassen, an welche sich der weitere Sprachunterricht passend anzuschließen vermag, bildet dann einen zweckmäßigen Übergang zu den weiteren schriftlichen Arbeiten.

Es ist im Vorstehenden der Versuch gemacht worden, durch eine Beleuchtung der verschiedenen Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben zu einer Kombination der brauchbaren Elemente zu gelangen, welche sie enthalten, mit Ausschluß der Mängel, an denen sie leiden. Eine solche Kombination war nur deshalb möglich, weil dasjenige, was man auf diesem Felde als verschiedene „Methoden" zu bezeichnen pflegt, keineswegs Verfahrungsweisen sind, welche aus verschiedenen Prinzipien konsequent entwickelt, sich in ihrem Gange gegenseitig ausschlössen. Zwar stellt eine jede von ihnen bestimmte Gesichtspunkte an die Spitze, die nicht von den andern angenommen werden, aber das ganze Verfahren, das man Schreiblesemethode, Jakototsche Methode u. s. f. nennt, hält nicht einen solchen Gang ein, daß der erste Schritt den zweiten, dieser den dritten u. s. f. mit Notwendigkeit nach sich zöge. Deshalb war eine Auswahl und Kombination der brauchbaren Elemente aller möglich, ohne daß darum eine Vermengung des mit einander Unverträglichen uns zur Last gelegt werden dürfte. — Mögen praktische Schulmänner versuchen, ob die aufgestellten Sätze von der Erfahrung bestätigt werden und sich mit Nutzen ins Leben einführen lassen. Vor allem aber wünschte ich, daß sie dabei bedenken, wie unter der Hand eines schlechten Lehrers auch die beste Methode in elenden Mechanismus ausarten muß, während fast jede Methode dem tüchtigen Schulmann wenigstens einige Erfolge sichert.

---

bleibt den Schülern kein Raum für geistige Erholung, für Lieblingsbeschäftigungen, für Bildung in der Familie; alles was sie treiben ist vorgeschrieben, sie behalten weder Zeit noch Kraft für sich, denn die jetzige Einrichtung unserer Gymnasien hat den unvereinbaren Forderungen der Humanisten, Realisten und Romantiker zugleich entsprechen wollen und deshalb die Summe der Lehrstunden und Lehrgegenstände in einem Grade vermehrt, daß die Schüler dadurch geistig erdrückt werden.

Ob man diesen Vorwürfen alle Wahrheit wird absprechen können? Die „Bemerkungen" des Herrn Dr. Münscher wenigstens behaupten dies nicht, sondern stellen sich sogleich anfangs, obwohl in Form eines noch zweifelnden Zugeständnisses, auf den Standpunkt, daß jene Klagen durchaus nicht grundlos, vielmehr in ernste Erwägung zu nehmen seien, wenn auch einiges als thatsächlich zu ihrer Begründung Angeführte eine Berichtigung verlange, und die Schwierigkeiten, welche in lokalen und persönlichen Verhältnissen lägen, nicht hinreichend berücksichtigt seien. Ohne Zweifel ist dieses Zugeständnis von seiten eines praktischen Schulmannes, der mitten in den getadelten Einrichtungen lebt, ein sachlich ebenso vielsagendes als persönlich ehrenwertes; und gerade dies, daß er sich in seiner Entgegnung mehr auf Einzelnheiten und auf die notwendige Mangelhaftigkeit aller besonderen Einrichtungen und aller Durchführung allgemeiner Grundsätze in der Praxis zurückzieht, und darauf hinweist, wie eben diese Durchführung deshalb eine milde Beurteilung als allein billig in Anspruch nehmen müsse — gerade dies dürfte, wenn ich nicht irre, am deutlichsten dafür sprechen, daß er selbst, wenn nicht einverstanden mit allen erhobenen Klagen, doch ihre Berechtigung in den Hauptsachen anzuerkennen bereit sei.

Treten wir jetzt unserer Hauptfrage näher, der Frage, ob die bestehende Organisation des Gymnasialunterrichtes an den tiefen und wesentlichen Schäden wirklich leide, die man ihr Schuld giebt, so ist sogleich ersichtlich, daß ihre Beantwortung vorzüglich von den Forderungen abhängt, die man an das Gymnasium stellt, oder von dem Zwecke, den man durch dasselbe erreichen will. Über den Zweck

und die Art der Gymnasialbildung haben Gelehrte und Schulmänner in Deutschland seit langer Zeit viel und oft sehr gelehrt gedacht, gesprochen und geschrieben. Es würde kaum der Mühe lohnen, den meist in unklaren Begriffen geführten und auf wenig durchdachten psychologischen Voraussetzungen beruhenden Streit über formale und materiale Bildung, über Humanismus und Realismns zu erneuern. Unzweckmäßig würde dies besonders an dieser Stelle sein, an welcher es sich um nichts weniger handelt, als um theoretische Untersuchungen der Psychologie oder Pädagogik, sondern um die Beantwortung einer rein praktischen Frage. In Beziehung auf diese aber sind wir in dem glücklichen Falle, den Zweck der Gymnasialbildung aus den Bedürfnissen des Staats und des sozialen Lebens unmittelbar entnehmen zu können, und zwar auf so einfache und unzweideutige Weise, daß wir in diesem Punkte kaum von irgend einer Seite einen Widerspruch befürchten: es ist nämlich eine allgemein anerkannte Thatsache, daß das Gymnasium zur Universität, die Universität aber zu den Berufsarten vorzubereiten hat, welche eine höhere geistige Ausbildung voraussetzen. Aus diesem Grunde und aus diesem Zwecke werden Gymnasien und Universitäten vom Staate erhalten und von den Staatsbürgern, deren Privatinteressen dadurch zweckmäßig zugleich mit befriedigt werden, zur Ausbildung der Jugend benutzt. Wir werden demnach bei der einfachen Bestimmung stehen bleiben dürfen, daß das Gymnasium zu den rein und streng wissenschaftlichen Studien der Universität befähigen und die erforderlichen Grundlagen für diejenigen Berufsarten liefern soll, welche ihrerseits solche Studien voraussetzen.

Demnach liegt der Schwerpunkt der Gymnasialbildung einzig und allein in der Befähigung zu streng wissenschaftlichen Studien und in sittlicher Erziehung, denn ohne die letztere ist überhaupt kein Gedeihen der Wirksamkeit in irgend einem Berufe, am wenigsten aber in den höheren Berufsarten möglich.

Wir ersparen uns hier eine ausführlichere Auseinandersetzung darüber, welche Lehrfächer sich für das Gymnasium infolge der soeben gefundenen Bestimmung seines Zweckes als notwendig ergeben;

denn darüber herrscht kein Streit, daß Lateinisch, Griechisch, Geschichte und Mathematik den eigentlichen Kern und Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts ausmachen sollen — nur beiläufig andeuten wollen wir die entscheidenden, obwohl nicht die einzigen Gesichtspunkte für diese Wahl: die Mathematik stellt das Bild strenger Wissenschaftlichkeit als wenigstens annähernd idealen Maßstab für seine späteren Studien vor das Auge des Schülers hin, in dem einzigen Beispiele, das seiner Fassungskraft zugänglich ist; die Geschichte erweitert seinen Blick für das Leben, sucht ihm ein Bild der Menschheit und ihrer Entwickelung darzustellen, damit seine Lebensansicht nicht in der Beschränktheit der Anschauung einzelner faktischer Zustände und Verhältnisse verkümmere; die beiden alten Sprachen und Litteraturen sollen ihn so weit als möglich heimisch werden lassen in dem Gedankenkreise und dem geistigen Leben derjenigen Kulturvölker, deren historische Entwickelung unter allen am fruchtbarsten für unsere eigene geworden ist und sich unter allen am meisten dem Ideale einer gesunden, selbständigen und mustergültigen Form des zivilisierten Menschenlebens nähert.

Entschließt man sich, auf einen Augenblick ganz und gar abzusehen von der Menge der Lehrfächer, die außer den genannten Hauptgegenständen auf unseren Gymnasien noch eingeführt sind, so wird man vielleicht in einige Verwunderung geraten, wenn man jemand behaupten hört, daß es an den alten Sprachen, Geschichte und Mathematik nicht genug sei; denn wenn man einverstanden darüber ist, daß diese vier Unterrichtsgegenstände die wesentlichen Bildungsmittel sein sollen, dürfte man sich leicht genug auch davon überzeugen, daß sie, wenn richtig behandelt, vollkommen hinreichen werden, um den Zweck einer tüchtigen Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien für sich allein zu erreichen. Viele Beispiele beweisen es, und ich weiß nicht, ob es denkende Gymnasiallehrer giebt, die es bezweifeln — die bezweifeln, ob jene vier Fächer völlig ausreichende Bildungselemente für die Jugend zu liefern im stande sind. Der einzige gegründete Zweifel scheint sich auf die Religion zu beziehen, die wir bloß deshalb nicht besonders mit aufgeführt haben, weil sich von selbst versteht, daß sie da als wesentliche Grundlage nicht fehlen

kann, wo außer wissenschaftlichen Zwecken insbesondere sittliche Erziehungszwecke verfolgt werden.

Wenn jemand darauf dränge, daß zu den vorhandenen Lehrfächern ein neues hinzugefügt werde, so würde er den Nachweis zu liefern haben, daß jene entweder nicht die erforderliche Anzahl oder nicht die rechte Art von Bildungselementen besäßen, um durch sie allein auf dem sichersten und zweckmäßigsten Wege das Ziel der Bildung zu erreichen, das erstrebt wird. In demselben Falle aber befindet man sich mit allen Nebenfächern den Hauptfächern gegenüber. Man frage sich also ernstlich: wodurch wird ihre Existenz auf unseren Gymnasien gerechtfertigt? Kann das so oft und laut beklagte Vielerlei, das auf ihnen getrieben wird, aus dem Bildungszwecke, den sie verfolgen, als notwendig nachgewiesen werden? Wer Mut genug hätte, diese Frage einfach zu bejahen, würde zuerst drei Hauptpunkte zu bedenken haben, nämlich daß es sich hier um eine Rechtfertigung handelt, nicht um eine Entschuldigung des Bestehenden, ferner daß die Einrichtung der Gymnasien wie die aller Schulen überhaupt nicht auf die besten oder auch nur auf die besseren Köpfe zu berechnen ist, sondern auf das Mittelgut der Schüler, daß endlich alle Nebenfächer ganz aufzugeben sein werden, wenn ihre Zulassung die rechte Wirksamkeit der Hauptfächer zu beeinträchtigen droht, gleichwohl aber zugegeben wird, daß mit diesen letzteren schon für sich allein der Bildungszweck des Gymnasiums im Wesentlichen vereinbar sei — ein Zugeständnis, das im Grunde schon darin liegt, daß man die vier erwähnten Gegenstände zum eigentlichen Mittelpunkte des ganzen Unterrichts macht.

Halten wir uns demnach nicht auf bei denen, die etwa zum Schutze der vielerlei Nebenfächer nur sagen würden, es sei doch recht nützlich und wünschenswert, das auch etwas Französisch, Gothisch, Physik u. s. w. gelernt werde, denn Zeichnen, Singen, Tanzen, Ästhetik, Logik, Englisch, Italienisch und sehr vieles andere ist sicherlich für junge Leute auch als Bildungsmitel von einem gewissen Werte, es wird sich nur fragen, ob Vielgeschäftigkeit oder Konzentration sicherer zu dem Ziele führt, dem das Gymnasium

nachstrebt. Wer Platon gelesen hat, wird darüber schwerlich im Zweifel sein. Noch weniger als mit jenen Theoretikern des Wünschenswerten, welche das Gute über das bloß Nützliche und die Hauptsache über das Beiwerk zu vergessen in Gefahr kommen, wollen wir uns hier mit denen zu thun machen, welche das Vielerlei unserer Gymnasien etwa damit zu verteidigen gedächten, daß sie sagten, es sei nun einmal vorhanden, habe sich schon lange Zeit hindurch gehalten und sei darum wohl als zweckmäßig zu ehren; denn wer weiß es nicht, daß alle Irrtümer und Verkehrtheiten, die einmal zur Geltung gelangt sind, diesen Konservatismus des Unverstandes für sich haben, der dem Guten wie dem Schlechten seinen Schutz gewährt, bloß weil es nun einmal besteht und fortbesteht — durch die Kraft der Trägheit, die in allen menschlichen Dingen so mächtig ist?

Um das Vielerlei, das auf unsern Gymnasien getrieben wird, zu verteidigen, beruft man sich oft darauf, daß der Zweck dieser Anstalten darin liege, eine „einheitliche, harmonische Bildung" zu gewähren. Indessen liegt es am Tage, daß gerade Einheit und Harmonie überall um so schwieriger sich herstellen lassen, je größer die Anzahl der Elemente ist, aus denen sie hervorgehen sollen, und wenn man anerkennt, daß die praktische Ausführung dessen, was das Gymnasium will, nicht allein überhaupt eine schwer zu lösende Aufgabe ist, sondern auch die Milde der Beurteilung wegen lokaler und persönlicher Verhältnisse, die ihr Schwierigkeiten bereiten, mehrfach in Anspruch nehmen muß, so wird man sich geneigt, ja verpflichtet fühlen, aus dem Plane und der Organisation dieser Anstalt selbst wenigstens alles sorgfältig zu entfernen, was diese Schwierigkeiten noch vergrößern und die Erreichung des Hauptzweckes verkümmern könnte. Was aber die Harmonie der Bildung betrifft, so dürften leicht gerade die alten Griechen das beste und anerkannteste Beispiel für sie darbieten, welches sich unter allen Völkern der Erde überhaupt finden läßt, und wenn aus lebendigem Beispiel mehr und sicherer gelernt wird als aus Belehrung in Worten, so scheint man in dieser Rücksicht wenigstens unserer Jugend gar nichts weiter wünschen zu können, als das sie sich in das Studium jenes Kulturvolkes so weit als

möglich vertiefe, von dem die Tugend des Maßhaltens, die uns auf den meisten Gebieten des Lebens leider so sehr fehlt, vor allem sich trefflich lernen läßt.

Harmonie der Bildung — ein bildlicher Ausdruck von schwankender und deshalb sehr dehnbarer Bedeutung, so lange keine bestimmte Erklärung desselben gegeben wird — Harmonie der Bildung findet für einen Schüler, der zu rein wissenschaftlichen Studien befähigt entlassen werden soll, dann statt, wenn er einerseits die am Eingange zur Wissenschaft selbst erforderliche Regsamkeit, Energie und Gewandtheit des Geistes besitzt, um in seinem Gedankenkreise relativ selbständig fortarbeiten zu können, und wenn er andrerseits hinreichende Kenntnisse sich angeeignet hat, um in ebenfalls relativ selbständiger Weise sich sowohl in die Wissenschaften der mathematisch-physikalischen als auch in die der historisch-philologischen Gruppe hineinleben zu können. Setzen wir dies als zugestanden voraus (und ich sollte kaum glauben, daß bei der Einfachheit der Sache sich ernstliche Bedenken dagegen erheben werden), so ist leicht ersichtlich, daß unsere Gymnasien, wenn sie die mehr erwähnten vier Hauptfächer des Unterrichtes ausschließlich festhalten, zuerst eine durchaus genügende Vorbildung für das Studium der historisch-philologischen Wissenschaften zu liefern vermögen; daß sie ferner das Nämliche auch für die mathematisch-naturwissenschaftlichen zu leisten im stande sind, wenn nur das Fach der Mathematik von ihnen gehörig betont, mit der nötigen Strenge und in der erforderlichen Ausdehnung festgehalten wird — nur einen allerdings wesentlichen Punkt wird man in dieser Beziehung alsdann zu tadeln finden, den nämlich, daß dem Schüler die Natur zu fremd geblieben ist. Physik und physikalische Geographie erscheinen darum als unerläßlich, teils weil die Physik die allgemeinste und durchaus wesentliche Grundlage aller wissenschaftlichen Naturerkenntnis überhaupt ist, teils weil überhaupt kein Gebildeter der Grundanschauungen entbehren kann, auf denen eine richtige Naturansicht ruht, denn ohne diese ist der Mensch und das Menschenleben zum großen Teile unverständlich, und wer diese außer ihrem Zusammenhange mit der übrigen

Natur zu betrachten sich gewöhnt, der bildet sich nicht nur eine beschränkte, sondern eine geradezu verkehrte und oft lächerliche Welt- und Lebensansicht — Beispiele suche sich ein jeder selbst! Im Vergleiche mit der Physik und physikalischen Geographie trägt dagegen der beschreibende Teil der Naturwissenschaften, der auf die bunte Mannigfaltigkeit der einzelnen Erscheinungen eingeht, nur wenig zu einer richtigen Gesamtansicht der Natur bei, zumal wenn er so getrieben werden muß, wie dies die Notwendigkeit auf Schulen mit sich bringt. Wir sehen diesen Unterricht oft fast zu einer Spielerei herabsinken, der des Ernstes der Schule überhaupt unwürdig ist, im besseren Falle ist er unschädlich, begründet eine Liebhaberei des Sammelns oder entwickelt ein wenig den Natursinn des Schülers, im besten Falle — bleibt er ganz weg.

Nur eins ist noch zu erwähnen übrig, das nicht fehlen darf, wenn die Harmonie der Bildung in dem oben bezeichneten Sinne beim Schüler erreicht werden soll: es ist die Ordnung, Regsamkeit und eigene Entwickelungsfähigkeit seiner Gedankenwelt. Sie knüpft sich durchgängig aufs Innigste an den Gebrauch seiner Muttersprache an, und der Grad, in welchem er dieser mehr und mehr mächtig wird, pflegt daher ein ziemlich sicheres Barometer seiner geistigen Reife zu sein. Soll nun zwar der Unterricht in allen Fächern diese Reife fördern helfen und zwar immer an der Hand der Muttersprache selbst, so bietet sich doch als eines der wesentlichsten und einfachsten Mittel hierzu der wiederholte Versuch dar, daß der Schüler in zusammenhängender Darstellung seine eigenen Gedanken über Gegenstände, die er geistig bis zu einem gewissen Grade beherrschen gelernt hat, geordnet entwickele. Erst dadurch bewältigt er die Sache vollkommen, erst dadurch lernt er den Inhalt seiner eigenen Gedanken- und Gefühlswelt gehörig kennen, erst dadurch wird er der unzerreißbaren Fäden inne, durch welche Form und Inhalt der Gedanken überall zusammenhängen. Deutsche Litteraturgeschichte, ohnehin ein Zweig der Kulturgeschichte und von dieser untrennbar, wenn sie überhaupt auf Gymnasien zu dulden ist, ferner Deklamation sowie Redeübungen, Metrik und litterarische

Ästhetik, Althochdeutsch leisten für diesen Zweck nur wenig, während logische, grammatische und stilistische Bemerkungen sich in fruchtbarer Weise fast von selbst dem Lehrer darbieten, dem die Durchsicht der freien deutschen Ausarbeitungen obliegt.

Hiermit glaube ich denn nachgewiesen zu haben, daß das Ziel der Gymnasialbildung außer jenen vier Hauptfächern nur noch Physik und deutsche Aufsätze zu seiner Erreichung erfordert, diese mit einer wöchentlichen Lehrstunde, jene mit zweien und nur in den beiden oberen Klassen. Geht aber aus dem Obigen hervor, daß durch diese Lehrfächer durchaus alle nötigen Bildungselemente vertreten sind, so kann nur noch weiter die Frage davon sein, ob das Gymnasium bei seinen Schülern noch Zeit und Kraft übrig behalte, um mit ihnen außer dem Nötigen auch noch bloß Nützliches und Wünschenswertes treiben zu können, wobei man vorzüglich zu beachten haben wird, daß das, was für gute Köpfe und kräftige Naturen in dieser Rücksicht höchst zweckmäßig sein kann, für die Schwächeren geradezu verderblich wird.

Sowohl dieser Unterschied besserer und schlechterer Köpfe als auch die Freiheit, die jedem Einzelnen in Rücksicht der Breite seiner Bildung zu gestatten billig ist, insofern sie über das nötige und vorgeschriebene Maß hinausgeht, läßt einen Unterschied zwischen obligaten und nicht obligaten Lehrfächern als wünschenswert erscheinen. Besteht ein solcher faktisch ohne Schaden z. B. für Singen und Turnen bei uns, so wird er sich ohne Schaden auch noch weiter ausdehnen lassen. Gleichwohl ist nicht zu verkennen, daß eine nicht unbedeutende Gefahr hierin liegt, hauptsächlich für die Disziplin und das Gedeihen des Unterrichtes in solchen wenig betonten Nebenfächern. Man thut nicht wohl, vom Belieben der Einzelnen da Vieles abhängen zu lassen, wo allgemeiner Ernst und gleichmäßige Konsequenz gerade einer der Hauptfaktoren sein muß, die für die Charakterbildung in Wirksamkeit treten. Indessen bietet sich in diesem Falle ein Ausweg dar. Viele Schüler der Gymnasien haben neben dem Unterrichte in der Schule noch Privatstunden. Wollte man solche Privatkurse (namentlich in neueren Sprachen) so mit

den Gymnasien verbinden, daß sie gegen ein besonders zu entrichtendes Honorar von Lehrern der Anstalt erteilt würden, die Wahl der Teilnahme an denselben zwar freigestellt wäre, nicht aber der Wiederaustritt aus dem einmal begonnenen Kursus, so scheint man durch eine solche Einrichtung so ziemlich allen Forderungen entsprechen zu können, die in einem solchen Falle geltend zu machen wären, wenn man zugleich diese Privatstunden in disziplinarischer Hinsicht denselben Gesetzen unterordnen würde, die in der Anstalt sonst gelten.

Die Klagen darüber, daß auf den meisten deutschen Gymnasien neuerdings nicht mehr ordentlich Lateinisch und Griechisch gelernt werde wie früher, sind bekanntlich sehr allgemein unter denen, die Kenntnis von dem wahren Stande der Sache haben. Dazu kommt, daß man von den hierüber Klage Führenden zugleich versichern hört, es pflege auch in den übrigen Fächern nichts eigentlich Tüchtiges und Gründliches geleistet zu werden, eine sehr allgemeine Schlaffheit des Charakters und Unlust zum Lernen überhaupt bemächtige sich der Schüler, und zwar in steigendem Maße mit ihrer Annäherung an den Abgang zur Universität. Was die Leistungen im Deutschen betrifft, so kann ich selbst nach Ansicht einer größeren Reihe von Arbeiten solcher Leute, die ihre Universitätsstudien beendigt hatten, versichern, daß geringe Ansprüche an logische Ordnung der Gedanken ebenso gewöhnlich unbefriedigt blieben, als grammatische und selbst orthographische Fehler häufig waren. Ich denke, man wird solchen Thatsachen gegenüber nicht verlegen sein um die Antwort auf die Frage: soll Althochdeutsch, deutsche Litteraturgeschichte, Metrik u. dgl. auf unsern Gymnasien getrieben werden?

Die Schlaffheit des Geistes, die beim Abgange vom Gymnasium sich häufig zeigt, wird man allerdings billiger Weise nicht der Organisation dieser letzteren allein Schuld geben dürfen. Der Geist der Zeit spiegelt sich auch in den Schulen und wirkt mächtiger auf sie ein, als sie auf ihn zurückzuwirken vermögen. Aber ebensowenig dürfen wir sie freisprechen von aller Schuld, und vor allem muß zugegeben werden, daß unsere Gymnasien dann falsch organisiert sind,

wenn die Hauptgegenstände des Unterrichts nicht zu gehöriger Wirksamkeit kommen, wenn weder ein leichterer griechischer Prosaiker einigermaßen fließend von Abiturienten gelesen, noch grobe grammatische Fehler im lateinischen Ausdrucke vermieden werden können. Kann es nicht dahin kommen, daß der Schüler in den oberen Klassen sich wenigstens in einen lateinischen und griechischen Schriftsteller hineinlebt und sich vertraut fühlt mit ihm, so ist und bleibt das einzig Zweckmäßige, den Unterricht in den alten Sprachen als geradezu schädliche Stümperei ganz aufzugeben, denn er leistet dann nicht das, was man von tüchtiger Gymnasialbildung unter allen Umständen verlangen muß. Können die Alten nur geradebrecht werden, nur als Paradigmenböcke dienen, als Exempel zu grammatischen Regeln, so wird die Jugend nur gequält, ihre geistige Kraft vergeudet, ihr Wissenstrieb abgestumpft, von dem Geist und der Kultur der Alten aber geht nichts in sie über. Man suche dann für sie nach andern Bildungselementen!

Glücklicher Weise hat man, wie ich glaube, nicht nötig, zu einer solchen Radikalkur zu greifen, aber freilich wird man alles Ernstes darauf bedacht sein müssen, den Unterricht wieder stärker zu konzentrieren auf wenige Gegenstände und ihn aus seiner Zersplitterung wieder mehr zu sammeln. Ein Fehlgriff aber würde es sein, wenn man (wie unter anderem auch vorgeschlagen worden ist) den Umfang einzelner Lehrfächer ermäßigen wollte, anstatt sich zur vollständigen Abschaffung mehrerer zu entschließen, denn solche Verdünnung der ohnehin oft schon homöopathischen Dosen der Belehrung über einzelne Gegenstände macht diese nicht bloß unwirksam, sondern schädlich, schädlich durch Zeitverlust, durch Kraftverschwendung, durch den Mangel an Achtung, den sie beim Schüler vor dem Lehrfache selbst erzeugt, durch Gewöhnung an Leichtsinn und Unaufmerksamkeit im Lernen und so vieles andere, das sich von dem einen Gegenstande nur allzu gewöhnlich auf andere und endlich sogar nicht selten auf die ganze Schule und ihre Einrichtung überträgt. Deshalb bleibt ein Lehrfach, das nicht mit voller Kraft längere Zeit hindurch betrieben werden kann, weit besser ganz weg. Die zwei Stunden,

die etwa wöchentlich auf dasselbe verwendet werden, schaden bisweilen in bedenklicher Weise dem ganzen Geiste der Schule, indem sie auf die Disziplin und den Lerneifer der Schüler drücken. Wenn man zur Entschuldigung solcher Übelstände angeführt hat, daß gar manche Unterrichtsstunden, wie z. B. die in der Naturkunde und in der deutschen Sprache, dem Schüler mehr Erholung und Erfrischung als Arbeit brächten, so ist vor allem zu erwidern, daß die Schule für das bloß Wünschenswerte, wie wir gesehen haben, überhaupt keine Zeit hat, so lange die Hauptfächer nicht zu der erforderlichen Tiefe und zum nötigen Umfange ihrer Wirksamkeit gelangen, und daß gerade darin ein bedeutendes Übel unserer Gymnasialeinrichtungen zu sehen ist, daß sie dem Schüler selbst die Lebensluft und Lebenslust vorschriftsmäßig zumessen, die er genießen soll, anstatt ihn frei atmen zu lassen, was doch, wie mir scheint, einem jeden wenigstens ein paar Stunden des Tages verstattet sein sollte.

Dies ist es ja eben, was die geistige Kraft des Schülers lähmt und verkümmert, daß er zuletzt sogar in der Turnstunde seine Glieder übt und sich tummelt nach festem Reglement und auf Kommando, anstatt seine Spiele und gymnastischen Übungen nach eigener Lust und Wahl zu treiben. Freilich ist diese Turnstunde zuletzt dem Schüler selbst eine Freude, weil er schon die geringere Einschränkung und die Erlaubnis zu körperlicher Bewegung als solche mit Freude begrüßt, sei die Übung auch eine vorgeschriebene und kommandierte, aber vom Übel bleibt dieser letztere Umstand immer. Seine Erholung und seine Spiele soll sich doch wenigstens der mit Lernen angestrengte Knabe selbst wählen dürfen, er soll in ihnen frei und selbstthätig sein, so weit dies ihm selbst und anderen nicht schadet. Wird ihm dies abgeschnitten, so weiß er sich dafür zu entschädigen, er treibt in den Lehrstunden oft unter dem Scheine der Aufmerksamkeit die Dinge, die ihn ergötzen, denn die Natur des Knaben ist glücklicher Weise elastisch genug, um ein zu hohes Maß von Druck von sich abzuschütteln. Was aus der Wirksamkeit der Schule dann wird, brauche ich nicht auseinanderzusetzen, jedermann weiß es.

Eine völlig begründete Klage gilt der Masse der Lehrstunden.

Herr Dr. Heinrich Thiersch hat zum Belege dafür die siebenstündigen Lektionen am Montag in Prima und am Freitag in Tertia des Marburger Gymnasiums angeführt. Sie füllen die Stunden von 8 — 12 Uhr und von 2 — 5 Uhr. Die Lehrgegenstände in Tertia sind am Freitage folgende: christliche Glaubenslehre, Geographie, Homer, Cäsar, deutsche Sprache, französische Sprache, Schönschreiben. Nehmen wir an, daß der Schüler für den folgenden Tag dann nur noch eine zweistündige Vorbereitung oder sonstige Arbeit von zwei- oder dreierlei Art für die Schule zu liefern habe, so hat er bis abends 8 Uhr sich geistig anzustrengen — denn wir setzen voraus, daß er von 5—6 Uhr wenigstens Ruhe habe — er hat in acht bis zehn verschiedenen Gegenständen zu arbeiten und zwar im buntesten Wechsel in jedem etwa eine Stunde. Es ist wohl der Mühe wert, etwas näher zu überlegen, was namentlich für mittelmäßige Köpfe und nicht ganz robuste Naturen bei solcher Tageseinteilung herauskommen kann, und glücklicherweise sind zu dieser Überlegung keine psychologischen Einsichten und keine pädagogischen Feinheiten erforderlich, sondern nur die Berücksichtigung alltäglicher Erfahrungen.

Man mache einem Gelehrten den Vorschlag, zehn verschiedene Arbeiten in seinem Fache nebeneinander anzufangen und sie so fortzuführen, daß er täglich auf jede derselben eine Stunde verwende, oder auch nur zehn Bücher von durchgängig heterogenem Inhalte so zugleich zu lesen, daß auf jedes täglich eine Stunde komme. Ich denke, er würde lachen über den Vorschlag und etwa zur Antwort geben, daß, wer einen solchen machen oder billigen könne, doch wohl gar nichts verstehen müsse von der Art, wie man wissenschaftliche Arbeiten zweckmäßig einrichte und in seinen Studien vorwärts komme — und doch wäre der Gelehrte in doppelter Weise vor dem Knaben bevorzugt, wenn er sich entschlösse, jenen Vorschlag durchzuführen: die vielfache Übung am Gegenstande und seine geistige Herrschaft über ihn würde ihm ebenso zu Hülfe kommen, wie seine Gewohnheit des Fleißes überhaupt und selbst schon die größere Leichtigkeit des Stillsitzens und Ruhehaltens. Dem Knaben gehen diese Hülfen ab und dennoch verlangt man von ihm, er solle sich zehn Stunden

täglich in zehn verschiedene Gegenstände hineinarbeiten, die ihm größtenteils noch neu oder doch ungeläufig sind. Dies ist aber noch nicht alles; der Schüler muß drei bis vier lateinische und eben so viele griechische Schriftsteller nebeneinander lesen, als hätte man noch nicht genug an dem Mancherlei und Allerlei der verschiedenen Lehrfächer, er muß wo möglich Dichter und Prosaiker, Historiker und Philosophen und Redner zugleich studieren — und wie muß er sie studieren? Am Montag liest er eine halbe Seite, vielleicht eine ganze, aus dem Buche, in welchem er am Donnerstag fortfährt, am Freitag nimmt er die Lektüre wieder auf, die er am Dienstag verlassen hat. Wird er dann noch etwas von dem wissen, was vorausging? wird er den Zusammenhang einer Geschichtserzählung, den Eindruck einer Rede oder eines Gedichtes, die mit einander verwebten Schlußreihen eines Räsonnements verstehen und in sich aufnehmen? Durch vielfache mühsame Rekapitulationen unter Anleitung eines sehr unverdrossenen Lehrers vielleicht, für sich allein gewiß in fast keinem Falle.

Wer kann diese Dinge mit ansehen, ohne sich unmittelbar zu überzeugen von der Größe des Schadens, den sie stiften müssen? Wer kann sie auch nur einigermaßen leidenschaftslos und unparteiisch erwägen, ohne sich zu verwundern, daß solche Einrichtungen noch immer bestehen, ja daß man sich fast entwöhnt hat, an ihnen Anstoß zu nehmen? Der Schüler wird von einem Lehrgegenstande zum andern getrieben, er wird förmlich gehetzt: es sieht fast aus, als hätte man versuchen wollen, wie großen Druck die Jugend zu tragen fähig sei, ohne zu brechen, bis zu welchem Grade sie sich abjagen lasse, ohne umzusinken, mit wie großer Verwirrung man sie heimsuchen könne, ohne ihre geistige Kraft für immer zu lähmen. Doch betrachten wir die Folgen dieser geistigen Diät etwas näher, dieser Diät, die jeder von sich weist, der der Schule entwachsen ist!

Die Masse der Gegenstände und der unaufhaltsame Wechsel bringt es zunächst dahin, daß in der Mehrzahl der Lehrstunden nicht sowohl unterrichtet als exerziert werden muß. Der Lehrer kann in ihnen nur ein geringes Maß von geistiger Kraft bei den Schülern in Anspruch nehmen, weil nur dieses noch vorhanden ist. Die Natur

versagt nach zwei Lehrstunden, zwischen denen nicht einmal eine hinreichende Pause war, um den angeregten Gedankenkreis wieder zu einiger Ruhe kommen zu lassen, dem Knaben unfehlbar größere Anstrengungen in der dritten Stunde, wenn solche in den beiden ersten wirklich gemacht worden sind und sich ein zu großes Maß von Arbeit alltäglich aufs neue wieder einstellt. Lehrer und Schüler müssen deshalb — die Notwendigkeit gebietet es — meistens schon mit einem geringen Grade von Aufmerksamkeit und geistiger Thätigkeit zufrieden sein: es kann nur verhältnismäßig wenig wirklich gedacht, es muß vieles ziemlich mechanisch getrieben und oft halb oder ganz unverstanden eben nur eingeübt, einexerziert werden. Dieses Übel drückt nicht bloß die einzelne Stunde, in der es sich äußert, es drückt alle Lehrfächer, den Geist der ganzen Schule; denn seine unvermeidlichen Rückwirkungen bestehen darin, daß der Schüler sich auf allen Gebieten des Wissens an ein mechanisches Treiben gewöhnt, da das Mechanisieren des Geistigen ihm bald als eine wesentliche Erleichterung erscheint. Er läßt es sich noch gefallen, einige Regeln zu lernen, aber um die Gründe derselben und ihren innern Zusammenhang bekümmert er sich nicht. Giebt es ein größeres Übel für diejenigen, deren geistige Kraft gestärkt, die auf die streng wissenschaftlichen Studien der Universität vorbereitet werden sollen? und giebt es für die Schule selbst ein größeres als dieses, daß der Schüler an eine laxe und schlaffe Auffassung derselben überhaupt gewöhnt wird, da er findet, daß man sich in so manchen Stunden und Fächern mit geringeren Leistungen als den eigentlich zu fordernden zufrieden geben muß, weil eben die Kraft nicht hinreicht zu größeren?

Wie die nötige Vertiefung in die Arbeit und die volle Anstrengung der geistigen Kraft durch den raschen Wechsel der Lehrgegenstände und durch die Menge derselben oft unmöglich gemacht wird, so kann es ferner die Schule bei dieser Einrichtung nicht vermeiden, zur Erschlaffung des Geistes und Charakters überhaupt beizutragen. Die geistige Kraft des Schülers, haben wir gesehen, wird gänzlich von der Schule selbst konsumiert und häufig gehen die Lehrstunden noch ihren traurigen Gang fort, wenn sie schon völlig er-

schöpft ist: der sonst muntere aufgeweckte Knabe verfällt dann zeitweise in Träumerei beim Unterrichte oder gerät auf andere Gedanken. Wer kann es hindern? Wen kann es wundern? Auch hier aber ist wieder noch das geringste Übel die Vergeudung der Kraft, die in diesem Falle zeitweise geschieht. Die viel größeren Schäden, die sich daran knüpfen, liegen tiefer: dem Schüler werden einzelne Lehrfächer, dann wohl die ganze Schule zuwider, er lernt sie allmählich nur als eine drückende Last ansehen; es kann kaum noch die Rede davon sein, daß er die Gegenstände lieb gewinne, bei denen er sich wider Willen festgehalten findet; gern und aus eigenem Triebe in ihnen fortzuarbeiten kann ihm nicht einfallen, und das Schlimmste von allem — seiner Gewissenhaftigkeit werden schwere Versuchungen bereitet und sie erliegt ihnen nur zu oft. Er treibt in den Lehrstunden andere Dinge, präpariert sich auf die folgende Stunde oder zerstreut sich durch anderes. Wird man leugnen, daß es nur wenige Schüler giebt, denen dergleichen als ein Unrecht gilt, selbst nur als ein geringes?

Es ist zu erwarten, daß man gegen diese Darstellung einwenden wird, die Sache sei doch nicht so schlimm, als hier behauptet werde, die bestehenden Einrichtungen seien nicht an allem Schuld, was ihnen aufgebürdet werde, der Wechsel der Lehrgegenstände habe vielmehr etwas Erfrischendes und die Jugend leide dabei nicht so sehr, als man glaube. Nun! Etwas Zerstreuendes hat jener vielfache Wechsel gewiß, ob er das Gefühl der Ermüdung aber zu beseitigen vermöge, das auf mehrstündige ernsthafte Anstrengung des Geistes folgt, dürfte leicht eine anders zu beantwortende Frage sein. Oder soll man sagen, die Anstrengung in den Lehrstunden sei gar keine so bedeutende, um nicht sieben Stunden täglich ausgehalten werden zu können von Ungeübten? Dann wäre ja aber der Unterricht überhaupt schlecht, er wäre keine Schule der geistigen Energie, sondern der Schlaffheit und lehrte die Schüler sich gewöhnen an jenes unselige Mittelding zwischen Arbeit, Müßiggang und Erholung, das für Geist und Charakter von uns eben als so grundverderblich bezeichnet worden ist.

Ob die Sache so schlimm sei, als wir sie geschildert haben, oder nicht, möge jeder untersuchen und überlegen, den es angeht, es ist eine Gewissenssache, die ihm selbst überlassen bleiben muß. Daß die Schuleinrichtung nicht allein Schuld sei an allen Gebrechen, die wir zur Sprache gebracht haben, geben auch wir bereitwillig zu und werden im folgenden noch andere Ursachen anzuführen haben, die von nicht geringerer Bedeutung sind; daß aber jene in der That einen großen Teil der Schuld trägt, wird sich leicht noch weiter klar machen lassen.

Alle durchgebildeten Menschen und insbesondere alle Gelehrten sind von jeher darüber einig gewesen, daß eine tüchtige Bildung durch gründliches Studium einiger wenigen Gegenstände erreicht wird, an die man seine ganze Kraft setzt, während das gleichzeitige Betreiben vieler, die alle dann nur mit schwacher Kraft und in geringem Umfange getrieben werden können, besonders für den Anfänger verderblich ist, es bei ihm zu keinem Gefühle der Sicherheit seines Wissens, zu keiner Freude an demselben und infolge davon wieder zu keinen tüchtigen Anstrengungen auf irgend einem Gebiete kommen läßt.

Ferner wird allgemein zugegeben, daß das Lernen überall schlecht geht, wo das Interesse für den Gegenstand mangelt, und daß deshalb der Lehrer alle Hebel sorgfältig in Bewegung setzen muß, die der Erregung und Kräftigung desselben zu dienen vermögen. Eine Sprache zu lernen kann nur von Interesse werden durch die Aussicht auf ihren Gebrauch, dieser aber beschränkt sich bei einer toten Sprache fast ganz auf das Lesen der Schriftwerke, die sie darbietet. Anstatt nun in der Schule so früh als irgend möglich den Schüler zu zusammenhängendem Lesen hinzuführen und dieses durch jedes mögliche Mittel zu fördern, das der grammatischen Gründlichkeit keinen offenbaren und unheilbaren Schaden bringt, um ja die Lust des Schülers am Gegenstande so stark als möglich zu unterstützen, quält man ihn geraume Zeit mit Auswendiglernen von Paradigmen und Regeln, die oft erst spät zu praktischer Anwendung kommen, läßt ihn höchstens kleine unzusammenhängende Sätzchen

lesen und selbst bilden, und nötigt ihn schließlich sogar während seiner ganzen Schulzeit zu so zerstücktem Lesen, daß ihm der Inhalt fast mit Notwendigkeit gleichgültig bleiben muß, denn er lernt ihn gewöhnlich gar nicht kennen. Und das nennt man der Jugend klassische Bildung beibringen! Wörter und Sätzchen werden gelesen, nicht Schriftsteller, und die Mehrzahl der Schüler langweilt sich natürlich gründlich. Ich möchte wohl einen leidlich haltbaren Grund dafür hören, daß man nicht statt dreier Schriftsteller *einen* und diesen täglich eine Stunde liest. Lernt der Schüler bei so zerhacktem Lesen etwa schneller Lateinisch und Griechisch als bei zusammenhängendem? Lernt er sich schneller in die einzelnen Schriftsteller, ihre Sprache, die Eigentümlichkeiten ihrer Darstellung hineinfinden? Wird ihm das Studium dadurch erleichtert? Werden ihm die Alten dadurch lieber? Nein! und abermals nein!

Nicht genug aber, daß das Gymnasium sich durch seine Einrichtung selbst eine Menge von bedeutenden Schwierigkeiten bereitet, es fordert vom Schüler sogar Dinge, die geradezu unmöglich sind. Man frage irgend einen an fleißiges Studieren gewöhnten Gelehrten, ob er im stande sei, sieben Stunden des Tages sich in sieben ihm noch neue oder doch wenig geläufige Gegenstände zu vertiefen, ohne größere Pausen als die zum Essen und Trinken erforderlichen. Es frage sich jeder Lehrer selbst, ob er dessen fähig sei. Was mich selbst betrifft, so kann ich nur versichern, daß ich keinen Menschen kenne, der vorgäbe, dies aushalten zu können, ohne daß ihm die Aufmerksamkeit ziemlich oft entschwindet, und ich bin sehr geneigt, von denen, die das Gegenteil versichern würden, zu glauben, daß sie entweder ihre Kräfte sehr bedeutend überschätzen, oder daß sie an tüchtiges Arbeiten sehr wenig gewöhnt, die Wirkungen länger fortgesetzter gespannter Aufmerksamkeit niemals an sich recht erfahren, vielleicht auch sie wieder vergessen haben. Wird solche Spannung von den Schülern gar nicht oder nur selten gefordert? Das wäre schlimm! Sagt man, es seien eben Knaben und die Jugend vermöge in dieser Rücksicht mehr zu leisten als das Alter? Damit möchte man Recht haben, wenigstens in gewissem Grade, aber wenn auch die Elastizität

der Jugend erheblich größer ist, das was unsere Schuleinrichtungen von ihr verlangen, vermag sie dennoch nicht zu leisten: gedankenlose Träumerei und Müßiggang in und außer der Schule sind die unvermeidlichen Folgen.

Was man nicht gern thut, dem strebt man sich zu entziehen, und wenn man es vernachlässigt, sucht man sich deshalb vor sich selbst zu rechtfertigen. Daher führt Unlust an einem Lehrgegenstande den Schüler zur Kritik dieses letzteren selbst und des Lehrers, er sucht Gründe auf (gleichviel ob gute oder schlechte), die ihm jenen als unwichtig, diesen als langweilig, pedantisch oder lächerlich erscheinen lassen. Wie gefährlich solche Kritik für den einzelnen Schüler und für den ganzen Geist der Anstalt ist, liegt am Tage. Man wird daher sorgfältig vermeiden müssen, was sie herausfordern könnte. Dahin gehören nächst der Unlust zum Lernen und der geistigen Erschlaffung, in denen solche Kritik hauptsächlich wurzelt, Meinungsverschiedenheiten der Lehrer, die zur Kenntnis der Schüler kommen. Dies geschieht besonders dann leicht, wenn dasselbe Fach zugleich in den Händen mehrerer Lehrer liegt — ein Verhältnis, das auch sonst noch mancherlei Unzuträglichkeiten mit sich bringt. Um der Einheit des Unterrichtes und der Erziehung willen ist daher das Klassensystem mit möglichster Ausschließung des Fachsystemes durchzuführen, wie dies gegenwärtig bereits an vielen deutschen Gymnasien der Fall ist. In bezug auf die hiergegen erhobene Einwendung, daß man nicht ohne Schaden einen Lehrer 15—20 Jahre hindurch nur die Anfangsgründe lehren lassen könne, ist nur zu bemerken, daß es kein wesentliches Erfordernis des Klassensystemes sei, einen Lehrer als Ordinarius in derselben Klasse so lange Zeit festzuhalten. Wenn die Persönlichkeiten der Lehrer und die Eigentümlichkeit der Verhältnisse fordern, daß man dem Fachsysteme Zugeständnisse mache, so kann dies in deutlicherer Sprache fast nur heißen, daß das Fachsystem am ersten erlaube, einen unbrauchbaren Lehrer unschädlich zu machen. Es scheint aber, daß es zu diesem Zwecke bessere Mittel giebt, als das Fachsystem darbietet, solche nämlich, welche die Anstalt ein für allemal in dieser Rücksicht sicher

stellen. Am besten würde, wenn wir nicht irren, das Klassensystem dann wirken, wenn die Schüler in kleine einjährige Klassen geteilt und stets zusammen aus der niederen immer in die höhere versetzt, von demselben Hauptlehrer von ihrem Eintritte in die Schule an bis zu ihrem Abgange von ihr geführt würden. Dies setzt freilich vollkommen brauchbare tüchtige Lehrer voraus, und dies führt uns auf einen Punkt, der wichtiger als alle äußeren Schuleinrichtungen für die Erreichung des Hauptzweckes, zum Schlusse noch eine kurze Erörterung verlangt.

Wie alle Gesetze und Einrichtungen des Staates zu lebendiger Wirksamkeit erst durch die Personen gelangen, die sie zur Ausübung bringen, und wie im Staate die Wohlthaten oder die Mängel jener durch die Thätigkeit ihrer lebendigen Träger und Organe bedeutend gesteigert, gemindert oder gegeneinander ausgeglichen werden können, so ist es auch in der Schule die Persönlichkeit, der Charakter, die Bildung der Lehrer, welche den Schulplan lebendig machen und damit über den ganzen praktischen Erfolg dieses letzteren um so vollständiger entscheiden, als dem eigenen Ermessen des Lehrers in seiner Einwirkung auf die Jugend fast alles Wesentliche anheim gestellt bleibt. Denn wie er innerhalb gewisser Grenzen die Disziplin handhabt, wie er mit den einzelnen Schülern umgeht, ob er Eifer oder Langweile in den Lehrstunden zeigt, wie genau und bestimmt er das zu Erklärende auseinandersetzt, wie groß er seine Pensa abmißt — dies alles und so vieles andere, das nicht minder wichtig ist, bleibt ihm überlassen. Wie sollte es auch nicht? Vorschriften und Kontrollen, die bis ins einzelne gehen, können nun einmal da nichts nützen, wo zuletzt doch alles von Gesinnung und Charakter, von *persönlicher* Tüchtigkeit abhängt. Deshalb ist die Sorge für die Bildung der Lehrer mindestens ebenso wichtig, als die für den Schulplan.

Es ist in dieser Rücksicht so ziemlich überall in Deutschland noch zu wenig, noch nicht einmal das Nötigste geschehen, wenn auch hier und da einiges besser geworden ist. Noch immer ist die Ansicht sehr allgemein, daß der Erwerb von philologischen und historischen

Kenntnissen für sich schon zum Lehramte an Gymnasien befähige, daß das Lehren des Gelernten und das Erziehen der Jugend von selbst und ohne alle weitere Vorbereitung in zweckmäßiger Weise betrieben werden könne, daß der Schulplan und die sonstigen mit ihm in Verbindung stehenden Reglements ausreichten, um die Einhaltung der Lehrordnung und die Zurückweisung von Verkehrtheiten zu verbürgen. Dies, meint man, sei genug. Von der Ansicht, daß eine Befähigung zum Schulamte vorzugsweise, wenn nicht ausschließlich denen zuzusprechen sei, welche theologische Studien gemacht haben, schweigen wir hier; denn sie ist die Ansicht einer kleinen Partei, der es überall nur darum zu thun ist, ihre Zwecke faktisch durchzusetzen, nicht sie vernünftig zu begründen. Sie wird deshalb wie alle Meinungen und Bestrebungen dieser Art von selbst wieder verschwinden. Was aus den Schulen wird, wenn sie ganz in den Händen der Geistlichkeit sind, darüber liegen ausreichende und keines Kommentares bedürftige Erfahrungen in katholischen Ländern vor, was aus den historisch-philologischen Studien und dem Unterrichte wird, wenn Theologen im Schulamte bevorzugt werden und die Hälfte des ihnen nötigen Maßes von Kenntnissen erlassen erhalten, das vorauszusagen, bedarf es keiner Sehergabe; was endlich die ganze projektierte Ausbeutung der Schule in hierarchischem Interesse eigentlich soll, das ist jedem bekannt, der Augen und Ohren hat. Lassen wir das!

Setzen wir zur Ehre des Lehrerstandes voraus, daß die weit überwiegende Mehrzahl seiner Mitglieder die zum Unterrichte erforderlichen Kenntnisse besitze, so muß es doch jedenfalls in hohem Grade befremden, daß gerade unter ihnen die Klagen über jene tiefen Schäden des Gymnasialwesens recht selten sind. Sie scheinen bei weitem zum größten Teile mit den Einrichtungen wenigstens im ganzen zufrieden zu sein, wenn wir auch keineswegs in diesem Falle das Schweigen zum Bestehenden für eine Billigung desselben ansehen möchten. Das Dringende und Unabweisliche der Sache aber, das bei einer pädagogischen Überlegung so stark hervortritt, scheinen sie meist nicht zu fühlen. Es legt uns dies den Gedanken sehr

nahe, daß es mit der Lehrerbildung doch wohl nicht gerade vortrefflich bestellt sein müsse. Und wie sollte es auch, wenn die theoretische Pädagogik bereits seit einem halben Jahrhundert darüber mit sich einig ist, daß gute Schulen nicht so eingerichtet sein dürfen, wie es die unsrigen sind, die Lehrerwelt davon aber ganz einfach keine Notiz nimmt? Würde nicht bereits sehr vieles von dem, was wir zu rügen hatten, wenigstens in der öffentlichen Meinung als tadelnswert anerkannt sein müssen, wenn es um die Bildung der Lehrer bei uns gut stände? Wie pflegt sich denn aber die große Mehrzahl dieser letzteren der theoretischen Pädagogik und allen ihr verschwisterten Fächern gegenüber zu verhalten? Sie hat bekanntlich für diese fast nur ein gewisses mitleidiges Achselzucken, sie hüllt sich in den dicken Mantel ihrer tugendhaften Gewissensruhe und ignoriert sie auf die bequemste Weise von der Welt. Freilich, dies rächt sich zuletzt und muß sich rächen, denn es scheint endlich dahin kommen zu sollen, daß so ziemlich jeder Gebildete die tiefen Schäden sieht, an denen die Schuleinrichtung leidet, nur eben der Lehrer nicht.

Wie könnte es aber auch anders sein? Die Schule tötet den Lerneifer und erschlafft den Charakter, der Staat verlangt beim Abgange von der Universität vom künftigen Gymnasiallehrer nur ein gewisses Quantum von Gelehrsamkeit, keine pädagogische Bildung, der angehende Lehrer fängt meist an, das Erziehen und Unterrichten, unvorbereitet dazu, nach eigenen beiläufigen Einfällen ein wenig zu probieren, durch Lehrstunden stark in Anspruch genommen, wird er älter und allmählich ruhebedürftiger. Alle Überlegungen über den Menschen, den inneren Zusammenhang seines geistigen Lebens, die Bedingungen seiner Fortentwickelung, die Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsmethoden und Lehrgegenstände, sind ihm bis dahin fremd geblieben, seine Fachkenntnisse hat man den gesetzlichen Vorschriften entsprechend befunden: er tritt in dem Glauben, daß Lehren und Erziehen sich von selbst macht, in den Kreis einer geordneten Lehranstalt ein, fängt an zu probieren und beruhigt sich bisweilen nur zu bald für sein ganzes Leben über die Zweckmäßigkeit seines Handelns, denn er geht in dem Geleise fort, das er befahren findet und weiß

sich als Glied eines größeren Ganzen nicht verantwortlich für die Gesamtleistung dieses letzteren.

Man muß gestehen, daß für das leibliche Wohl der Menschen besser gesorgt wird. Die künftigen Ärzte besuchen außer den theoretischen Vorlesungen, die ihrem Fache und den dafür vorbereitenden Wissenschaften angehören, auch die Kliniken. Sie bekommen hier nicht bloß Kranke zu sehen, sie werden auch in der richtigen Erkennung und Beurteilung der vorliegenden Fälle geübt, sie müssen unter Anleitung und Aufsicht des Lehrers ihre ersten Operationen machen, sie werden mit einem Worte praktisch ausgebildet. Der künftige Gymnasiallehrer dagegen tritt gewöhnlich zum ersten Male in eine Schule, wenn er anfangen soll, in ihr als Lehrer thätig zu sein, ja, er hat in vielen Fällen vorher über Erziehung und Unterricht noch niemals etwas gehört oder gelesen, vielleicht niemals auch nur daran gedacht. Sein eigentlicher Beruf ist ihm vollständig fremd geblieben, und da geht es nun mit diesem, wie es eben kann. Besitzt er einige Liebe zu ihm, einigen Ernst und Energie, so kann immerhin seine Leistung noch recht tüchtig sein oder doch werden, aber daß für seine Ausbildung zum Lehrer das Nötige geschehen sei, wird sich doch schwerlich behaupten lassen. Was würde die öffentliche Meinung sagen, wenn Ärzte die Erlaubnis zur Praxis erhielten, die noch nie einen Kranken gesehen hätten? Beim Lehrer und Erzieher findet man das ganz analoge Verhältnis fast in der Ordnung.

Pädagogische Seminare, verschieden natürlich von den philologischen, haben einzelne einsichtige Männer seit einem Menschenalter gefordert und ihre Gründung als notwendig nachzuweisen gesucht, aber es hat wenig oder nichts gefruchtet. Der schlagendste Grund für ihre Notwendigkeit scheint in den Übelständen selbst zu liegen, an denen unser Gymnasialwesen leidet, denn von der Bildung des Lehrerstandes wird doch unter allen Umständen die Reform auf diesem Gebiete ausgehen müssen, weil alle besseren äußeren Einrichtungen, die an den Gymnasien unmittelbar vorgenommen werden könnten, so lange nur sparsame Früchte tragen werden, als die pädagogische Durchbildung der Lehrer noch so vieles zu wünschen übrig läßt.

Über die Art und Weise, auf welche jene pädagogischen Seminare am zweckmäßigsten einzurichten wären, wollen wir uns hier nicht weiter verbreiten, da es ungewiß ist, ob die Verhältnisse der Schüler- und Lehrerwelt in nächster Zukunft eine Reform von einiger Bedeutung zu erwarten haben. Aus demselben Grunde schweigen wir auch über die spezielle Motivierung des Lehrplanes der Gymnasien, denn sowohl über die Anzahl der Unterrichtsstunden, als auch über deren Verteilung auf die einzelnen Fächer wird sich erst dann etwas feststellen lassen, wenn man darüber einig ist, daß eine größere Konzentration des Unterrichtes mit geringerer äußerer Ausdehnung desselben zusammenwirken muß, um bessere Früchte zu erzielen als die bisherigen. Ebenso lassen wir alles dasjenige unberührt, was sich durch Verbesserung einzelner Unterrichtsmethoden an Zeit und Kraft würde gewinnen lassen, weil die Wirksamkeit aller Methoden wesentlich davon abhängt, ob der Lehrer, der sie handhaben soll, mit ihnen einverstanden ist oder nicht, d. h. weil der Bildungsgang, die theoretischen, psychologischen und pädagogischen Ansichten des Lehrers über den praktischen Erfolg der von ihm anzuwendenden Methoden hauptsächlich entscheiden.

Fassen wir endlich die Hauptpunkte unserer Beschwerden gegen die bestehende Organisation der Gymnasien zusammen, um ihnen zugleich unsere Wünsche über die Art der Abhilfe beizufügen:

1) Das gegenwärtige Vielerlei der Unterrichtsgegenstände hindert die Erreichung einer tüchtigen Gymnasialbildung, erschlafft den Geist der Jugend und zerstört die Lust zum Lernen, daher sollten außer Religion, Lateinisch, Griechisch, Mathematik und Geschichte (letztere in Verbindung mit politischer Geographie), Physik nebst physikalischer Geographie (in zwei wöchentlichen Lehrstunden in den beiden obersten Klassen), endlich deutschen Ausarbeitungen (wöchentlich eine Stunde), keine weiteren Lehrgegenstände im Gymnasium zugelassen werden.

2) Alle diese Fächer sollten, so weit als thunlich, immer aber die alten Sprachen und die Geschichte in jeder Klasse einem Lehrer allein übertragen werden, wie dies als notwendig für die Einheit der Erziehung und des Unterrichtes schon mehrfach anerkannt und mit Erfolg durchgeführt worden ist. Hierzu ist aber durchaus erforderlich

3) eine bessere pädagogische Vorbildung der Lehrer, insbesondere durch pädagogische Seminare.

4) Soll die Kraft der Schüler nicht überspannt, infolge davon erschlafft, und zugleich der Charakterbildung nicht geschadet werden, so dürfen die wöchentlichen Unterrichtsstunden in keiner Klasse die Anzahl von 26 übersteigen, es müssen zwischen je zwei aufeinanderfolgenden Lehrstunden Pausen von wenigstens 10 Minuten stattfinden, es darf in jeder der alten Sprachen nur ein Schriftsteller auf einmal gelesen werden, diesem ist täglich eine Stunde zu widmen und überhaupt der Lehrplan so zu ordnen, daß der bisherigen Zersplitterung der Lehrfächer möglichst abgeholfen wird.

V.

Zur Orientierung über den Gymnasialstreit in Kurhessen*).

Audiatur et altera pars.

Es ist eine unangenehme Pflicht, Entstellungen entgegen zu treten, die das Urteil des Publikums in einer nicht unwichtigen Sache irre leiten können; sie ist um so beschwerlicher, wenn man jene für absichtlich halten muß, den schicklichen Ton von seiten des Gegners verfehlt und sich selbst persönlichen Angriffen ausgesetzt sieht, gegen die sich auch nur zu verteidigen einen Mangel an Selbstachtung verraten würde.

In diesem Falle befindet sich der Schreiber dieser Zeilen den Herren Vilmar und Piderit (Gymnasiallehrern in Hanau) gegenüber, welche ziemlich gleichzeitig in der Pädag. Revue 1858, p. 181 und in den Jahrbüchern für Philologie, Aufsätze über den Gymnasialstreit in Kurhessen veröffentlicht haben. Was diese Herren hauptsächlich veranlaßt hat, sich so weit zu vergessen, als sie es gethan haben, erklärt sich leicht. Ich habe in meiner Schrift: „Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, Marburg 1857“, einige scharfe Worte gegen die kleine Partei gesprochen, welche unsere Gymnasien ganz der rechtgläubigen Geistlichkeit ausliefern möchte, und ich habe außerdem Vilmars „Kritik der Schrift von Dr. Thiersch,

*) Veröffentlicht in der Pädagogischen Revue 1858. Bd. XLIX. Nr. 7.

Marburg 1857", als eine bloße Verhöhnung und Verdrehung der Sache bezeichnet und wegen des in ihr sich kundgebenden pädagogischen Unverstandes ganz unberücksichtigt gelassen. Da es dem Leser nur um die Sache zu thun sein kann, gebe ich in folgendem eine einfache Auseinandersetzung derselben.

Herr Dr. Thiersch hat in seiner „Zurückführung des Gymnasialunterrichts zur Einfachheit, Marburg 1857", zu zeigen gesucht, daß durch die Masse der Unterrichtsstunden, der Lehrfächer und häuslichen Arbeiten, sowohl geistige als leibliche Erschlaffung und Schwächung der Schüler herbeigeführt wird. Von einem erziehenden Einflusse auf sie kann nach seiner Ansicht bei der jetzigen Einrichtung fast gar keine Rede sein, weil das Klassensystem nur unvollkommen durchgeführt ist, weil ferner sogar dasselbe Fach in derselben Klasse häufig an mehrere Lehrer verteilt ist und für jeden Gegenstand in der Regel nur zwei wöchentliche Lehrstunden bestimmt sind. Endlich bleibt den Schülern kein Raum für geistige Erholung, für Lieblingsbeschäftigungen, für Bildung in der Familie; alles, was sie treiben, ist vorgeschrieben, sie behalten weder Zeit noch Kraft für sich, denn die jetzige Einrichtung unserer Gymnasien hat den unvereinbaren Forderungen der Humanisten, Realisten und Romantiker zugleich entsprechen wollen und deshalb die Summe der Lehrstunden und Lehrgegenstände in einem Grade vermehrt, daß die Schüler dadurch geistig erdrückt werden.

Diesen Klagen ist zunächst Herr Direktor Fr. Münscher (Bemerkungen zu der Schrift des Herrn Dr. Thiersch, Marburg 1857) entgegengetreten. Ohne zu behaupten, daß die Klagen durchaus grundlos sind, sondern vielmehr in ernsthafte Erwägung genommen zu werden verdienten, spricht er sich doch im ganzen abwehrend aus, verweist die Entscheidung der Frage an eine andere Stelle und beschränkt sich im wesentlichen darauf, einige thatsächliche Berichtigungen mitzuteilen und auf die allerdings namentlich in Kurhessen sehr bedeutenden Schwierigkeiten hinzuweisen, welche in lokalen und persönlichen Verhältnissen lägen und manche wünschenswerte Verbesserung unmöglich machten.

Kurze Zeit darauf trat Vilmars schon erwähnte Schrift hervor, über welche ich kein Wort weiter zu sagen habe, als daß sie allen denen bestens empfohlen sein mag, die an litterarischen Klätschereien und Verdächtigungen (denn auch diese fehlen nicht) ihre Freude haben oder die Früchte kennen lernen wollen, welche in der Schule des ehemaligen „hessischen Volksfreundes“ wachsen.

Hierauf folgte die ebenfalls schon erwähnte Schrift des Referenten und endlich die von Dr. Suchier: „Zu der von Dr. Thiersch angeregten Gymnasialreformfrage“. Bestanden die Vorschläge des Herrn Dr. Thiersch darin, daß Lateinisch, Griechisch, Geschichte und Mathematik die einzigen vorgeschriebenen Lehrfächer des Gymnasiums seien, daß der Unterricht in allen (mit Ausnahme der Mathematik in den oberen Klassen) in der Regel einem Lehrer zugewiesen werden, die Unterrichtsstunden die Zahl von 24 nicht übersteigen und die neueren Sprachen nur nach dem Wunsche der Eltern fakultativ gelehrt werden sollten, so will dagegen Dr. Suchier die letzteren ganz aus dem Gymnasium entfernt wissen, während er den übrigen drei Forderungen in bedingter Weise beistimmt, nämlich so, daß zu den erwähnten vorgeschriebenen Lehrgegenständen noch deutsche Sprache und Religion hinzutreten, der Ordinarius einer Klasse nur wenigstens 10 Unterrichtsstunden in derselben erhalten und die Lehrstunden in den unteren Klassen die Zahl von 24 nicht überschreiten sollen.

Nach diesen Vorbemerkungen über den äußeren Stand der Sache wende ich mich zur Beleuchtung der Hauptfrage selbst, die mir zugleich die Mühe ersparen wird, eine besondere Charakteristik meiner eigenen Schrift noch hinzuzufügen.

Die Erfolge der Gymnasialbildung treten am offensten auf der Universität zu Tage. Man wird deshalb den Universitätslehrern als solchen schon eine Stimme bei Beantwortung dieser Frage einräumen müssen, ob die Gymnasien das leisten, was sie sollen; denn jene haben die mannigfaltigste Gelegenheit, die Früchte dieser Leistungen kennen zu lernen, wenn es ihnen anders nur darum zu thun ist. Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich anführen und

bin erbötig, es durch einzelne Thatsachen zu beweisen, daß ein großer Teil der angehenden wie der die Universität verlassenden Studenten orthographische und grammatische Fehler im Deutschen macht; daß die Mehrzahl, wenn in den Vorlesungen einige leicht verständliche Worte eines alten Schriftstellers griechisch angeführt werden, verwundert sich umsieht und wenig oder nichts davon versteht; daß bei einem höchst elementaren mathematischen Räsonnement dasselbe stattfindet; daß sich viele vor der Lektüre lateinisch geschriebener Bücher scheuen, weil ihnen die erforderliche Leichtigkeit im Verständnis derselben abgeht; daß eine allgemeine Schlaffheit des Charakters, eine Unlust zu wissenschaftlicher Thätigkeit, eine Beschränkung auf das allernötigste im Lernen, eine Trägheit und Unbeholfenheit des Denkens bei vielen stattfindet, welche es dem akademischen Lehrer meist geradezu unmöglich machen, seine Zuhörer dem Ziele zuzuführen, das er vor Augen haben soll, weil er jene zu tief unter dem Standpunkte stehen geblieben findet, den er für diesen Zweck als bereits erreicht voraussetzen muß. Meiner eigenen Erfahrung, die sich über beinahe 14 Jahre erstreckt, steht darin die Erfahrung anderer bestätigend zur Seite, ja es sind, wenn ich anders hierüber recht unterrichtet bin, vor einiger Zeit von der hiesigen philosophischen Fakultät diese Übelstände in ernste Erwägung gezogen worden, die zu leugnen vergeblich ist; — weshalb die Verhandlungen darüber ins Stocken geraten und keine definitiven Anträge in dieser Beziehung gestellt worden sind, ist mir unbekannt. So weit ich von dem Stande der Dinge auf anderen Universitäten unterrichtet bin, werden auch dort ähnliche Klagen von namhaften Universitätslehrern erhoben, aber es mag sein, daß sie nicht überall so umfangreich und so tief begründet sind als bei uns in Kurhessen.

Jeder Verständige und Wohldenkende wird freilich bereit sein, zuzugeben, daß es unbillig und geradezu verkehrt sein würde, alle Vorwürfe, die aus diesen Klagen entspringen, allein auf die Gymnasien und ihre Lehrer zu werfen. Wer weiß es nicht, daß der Schüler nicht unter dem Einflusse der Schule allein steht? daß er von der Schlaffheit des öffentlichen Geistes angesteckt und in den

Mangel an Idealität, an dem unsere Zeit im ganzen leidet, mit hineingezogen wird, wie sehr auch die Schule mit aller Kraft dagegen ankämpfe? Rechnen wir also nicht der letzteren zu, was ihre Schuld nicht ist! Aber sprechen wir sie auch nicht bloß darum von einer Schuld frei, die auf ihr wirklich lastet, weil es außer ihr auch noch andere Schuldige giebt.

Wir wollen gern unsere Gymnasien selbst zum größeren Teile von der Verantwortlichkeit dafür freisprechen, daß die überwiegende Mehrzahl der Studierenden ausschließlich ihr Brotstudium treiben und auch meist in dem gewählten Fache nur dürftige Kenntnisse sich erwerben, daß sie überhaupt nur ein geringes Maß von geistigen Interessen und von Energie besitzen, daß sie gar oft blasiert und kritisch darein sehen, wo es ihnen eben nur an der nötigen Klarheit und Regsamkeit des Denkens fehlt, um zu verstehen, was gesagt wird, daß sie sich oft selbstgenügsam abschließen an dem Punkte, wo sie eben anfangen sollten, zu studieren. Anders aber gestaltet sich die Sache, wenn wir fragen: weshalb fehlt es ihnen so häufig an den Vorkenntnissen, die der akademische Lehrer voraussetzen muß, wenn er seiner Aufgabe genügen soll, und warum mangelt es oft auch in den einfachsten Dingen an aller Übung des Nachdenkens? Da ist es nicht mehr möglich, Schule und Lehrer für schuldlos zu erklären, da handelt es sich darum, große tiefliegende Schäden freimütig anzuerkennen und Verbesserungsvorschläge, die mit Sorgfalt begründet und überdies nicht für unfehlbar gegeben werden, auf andere Weise anzugreifen, als mit hämischen persönlichen Bemerkungen.

Die Ursachen jenes allgemeinen Übels scheinen sowohl in der Organisation der Gymnasien, als auch in der Bildung der Lehrer zu liegen. Der letztere Punkt ist nun freilich eine sehr empfindliche Stelle, aber was kann es helfen, die Wahrheit zu verbergen oder zu bemänteln? Bei uns in Kurhessen ist es so. Nicht als ob es hier mehr als anderwärts an sterbsamen, tüchtigen Leuten fehlte, aber es ist weder für ihre pädagogische Vorbildung hinreichend gesorgt, noch sind die Prüfungen für künftige Gymnasiallehrer so organisiert, daß sie eine ausreichende Garantie böten. Die nähere

Auseinandersetzung des letzteren Gegenstandes gehört nicht für die Öffentlichkeit; indessen mag hier erwähnt sein, daß ich aus eigener Anschauung Fälle kenne, in denen z. B. das Examen in den neueren Sprachen (sei es, daß diese als Neben- oder selbst als Hauptfach angegeben worden waren) über alle Begriffe kläglich ausfiel, ohne daß man daran auch nur den geringsten Anstoß genommen hätte. Man wird zugeben, daß jemand ungenügend zum Gymnasiallehrer vorbereitet ist, der weder eine leidliche Disposition zu einem Aufsatze zu machen, noch das, was er weiß, klar und bestimmt auszudrücken vermag, aber auch über diese Erfordernisse ist man bisweilen bei jenen Prüfungen stillschweigend hinweggegangen. Es wäre noch manches dieser Art zu sagen, aber was nützt es, Wahrheiten zu sagen, die niemand hören will?

Solchen Erscheinungen gegenüber weiß ich meinerseits in der That keine bessere Abhilfe, als ein tüchtiges pädagogisches Seminar. Wenn Herr Vilmar Eitelkeit hinter diesem Vorschlage sieht und versteckte Absichten, so mag dies im Sinne seiner „kleinen Partei" sein, mir ist es nur lächerlich. Angehende Lehrer vor groben Fehlgriffen zu bewahren, ihr Nachdenken auf den Wert und die Leistungsfähigkeit verschiedener Methoden in der Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände zu lenken, spezielle didaktische Aufgaben von ihnen lösen, sie die ersten praktischen Versuche, die oft so fabelhaft verkehrt ausfallen, unter Aufsicht machen zu lassen, und anderes dieser Art erscheint als dringend nötig, wenn man weiß, daß z. B. ein Praktikant in Marburg den Rechenunterricht damit begonnen hat, daß er seinen Schülern ein Heft über das Nummerieren diktierte. Freilich sind pädagogische Überlegungen nicht so einfach und leicht abgethan, als sich diejenigen einzubilden pflegen, welchen der Lehrplan und das Mitteilen eines Quantums von Kenntnissen alles ist. Sollen die Unterrichtsmethoden besser werden, als sie meistens sind, so werden dazu freilich feinere psychologische Überlegungen erfordert*),

*) Vergl. als Beispiel hierzu meinen Aufsatz: Über die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben. (Pädag. Revue. 1851. S. 101. [oben S. 498 f.])

als diejenigen anzustellen im stande sind, die sich mit den theoretischen Hilfswissenschaften der Pädagogik niemals ernsthaft beschäftigt haben und aus Unlust zu eigenem Denken das Denken über diese Gegenstände auch anderen so viel als möglich verleiden möchten: der Hochmut und Schlendrian der Praxis gegenüber den Leistungen in der Theorie, das ist es eben, was u. a. hauptsächlich unsere Gymnasien hindert, wahrhaft Tüchtiges zu leisten; denn bei schlechten, gedankenlosen Methoden kann es eben nicht zu derjenigen Konzentration des Unterrichtes kommen, die den Schüler am Träumen hindert und größere Fortschritte in kürzerer Zeit herbeiführt.

Hiermit sind wir an einen Punkt gekommen, der uns von den Lehrern zur Schule und ihrer Einrichtung hinführt; da tüchtige Lehrer bekanntlich in kürzerer Zeit ihre Schüler weiter bringen als minder tüchtige, so wird sich durch bessere Lehrerbildung in der Schule Zeit gewinnen, es wird sich die Stundenzahl verringern lassen, was in so vieler Hinsicht bekanntlich höchst wünschenswert ist. Das viele Stundenhalten thut's eben nicht, es kommt darauf an, wie in den Stunden gearbeitet wird; im Gegenteil, jenes verdummt und schläfert den Verstand ein, wenn es länger fortgesetzt wird, als die Spannkraft des Schülers dauert. Man verkürze also, wenn man für die Lehrerbildung ausreichend gesorgt hat, die Stundenzahl im allgemeinen so viel als irgend möglich. Kann man dieser Bedingung nicht genügen, so wird jedoch gleichwohl eine Herabsetzung der Stundenzahl notwendig, wenn sich zeigt, daß das Maß der Aufmerksamkeit und die Fähigkeit zu geistiger Anstrengung bei der Mehrzahl der Schüler erschöpft ist, ehe die Stunden zu Ende kommen. In Rücksicht auf diesen Punkt aber glaube ich folgende Alternative stellen zu dürfen, die ich der Überlegung praktischer Schulmänner anheim geben möchte: entweder muß der Unterricht weit entfernt bleiben von dem, was er sein soll, von dem Schüler ein nur geringes Maß von geistiger Thätigkeit verlangen, ihn an Unregsamkeit des Geistes, an Schlaffheit und Träumerei unter dem Scheine der Arbeit gewöhnen, oder seine Kräfte überspannen, von ihm Unmögliches fordern und auf dem

entgegengesetzten Wege seine Energie und Arbeitslust abstumpfen, die er spornen und kräftigen sollte, wenn er länger als 5 Stunden an einem Tage fortgesetzt wird oder mehr als 5 verschiedene Gegenstände täglich umfaßt und zugleich noch überdies teils Präparationen, teils Repetitionen von ihm für diese Stunden verlangt; ja es scheint mir dieses Maß von Arbeit auch für die Schüler der oberen Gymnasialklassen schon so bedeutend, daß wenigstens zwei freie Nachmittage in der Woche gegeben werden müssen: dies führt auf eine Zahl von höchstens 26 Lehrstunden in der Woche.

Nun ist aber ferner das Ziel der Gymnasialbildung ein bestimmt gegebenes; es liegt in der Befähigung zu den streng wissenschaftlichen Studien der Universität und in sittlicher Erziehung. Daraus ergiebt sich unmittelbar dasjenige, was den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts ausmachen muß: Lateinisch, Griechisch, Geschichte und Mathematik. Unbestritten ist die Notwendigkeit, durch die Pflege des religiösen Elementes in der Schule für die Erreichung des Erziehungszweckes zu sorgen, und es bedarf nur einer einfachen Überlegung, um zu finden, daß eine spezielle Anleitung zur schriftlichen Darstellung der eigenen Gedanken in der Muttersprache ebensowenig fehlen darf, als eine Kenntnis der wesentlichen Grundlage, auf welcher eine richtige Naturansicht ruht (Physik. S. m. Allg. Pädag. S. 427 f. [oben S. 421.]).

Im Vergleiche mit diesen Lehrgegenständen, die sich als die notwendigen darstellen, erscheint alles Übrige, das man sonst noch auf den Gymnasien treiben mag, nur als nützlich und wünschenswert, nicht als unentbehrlich. Es ist mir recht wohl bekannt, daß sich Vieles für die Beibehaltung der von mir nicht als notwendig bezeichneten Lehrfächer auf unseren Gymnasien sagen läßt und was man für sie gesagt hat. Wenn aber zugestanden wird, daß das Ziel der Gymnasialbildung ein gegebenes, daß es dasjenige ist, was wir als solches bezeichnet haben, und daß endlich dieses Ziel in wesentlichen Punkten gegenwärtig unerreicht bleibt, so wird man sich, wenn man besonnener Überlegung lieber folgt als altherkömmlicher Praxis, dazu entschließen, alle jene Neben-

fächer fallen zu lassen. Mag es sein, daß dieser Entschluß mit schwerem Herzen gefaßt wird und daß er eine gewisse Selbstverleugnung verlangt, daß er insbesondere dem praktischen Schulmann viel mehr kostet, als dem, der die Sache rein theoretisch betrachtet, aber es wird schwer oder unmöglich sein, einen andern Ausweg zu finden. Man täusche sich in dieser Rücksicht nicht. In Dingen, die man ungern eingesteht, fehlt es nie an einer Menge von Gründen der Verteidigung; aber wenn in irgend einem Falle, so scheint in diesem eine dringende Aufforderung vorzuliegen, daß man deren Haltbarkeit und Tragweite mit der größten Gewissenhaftigkeit abwäge. Was mich betrifft, so muß ich gestehen, daß ich, wenn unsere Gymnasien in den als wesentlich anerkannten Lehrfächern das nicht erreichen, was man durchaus von ihnen fordern muß, keinen andern Rat weiß, als daß man alle Nebenfächer bis auf weiteres gänzlich von ihnen ausschließe. Daß die eben erwähnte Bedingung in Kurhessen stattfindet, unterliegt mir und vielen anderen urteilsfähigen Männern keinem Zweifel; ob und wo das Gleiche auch anderwärts der Fall ist, überlasse ich gern denen zur Beurteilung, die damit genauer bekannt sind, als ich selbst.

Ist man im Prinzip mit mir einstimmig, so würde sich über den Lehrplan, der sich nach demselben zu richten hat, vielleicht ohne große Schwierigkeit eine Verständigung gewinnen lassen. Fassen wir die oberen Klassen ins Auge, so würde ich geneigt sein, beiden alten Sprachen zusammen 14 Stunden zuzuweisen, der Mathematik und dem naturwissenschaftlichen Unterricht 6, ferner 3 der Geschichte, 2 der Religion und 1 den deutschen Ausarbeitungen. Über einen Stundenplan läßt sich rechten, aber er kann da keine unlösbaren Schwierigkeiten machen, wo bereits feststeht, was im ganzen geleistet und erreicht werden soll. Das Ziel der Leistungen kann nicht durch den Stundenplan in Frage gestellt werden und es gehört ein sehr unlogischer Kopf dazu, um zu glauben, daß prinzipielle Vorschläge über Gymnasialbildung an der Entwerfung dieses letzteren scheitern könnten.

Es fällt mir nicht ein, jenen Vorschlag über die Verteilung des Unterrichts als streng allgemeine und unverbrüchliche Norm aufstellen zu wollen, weil sie sich hier und da nach speziellen Verhältnissen, namentlich nach der besondern Beschaffenheit der Lehrkräfte wird modifizieren müssen, vor allem aber, weil der Theoretiker der Pädagogik, wenn er anders wirklich diesen Namen verdient, überhaupt niemals darauf bestehen wird, praktische Verhältnisse aus theoretischen Gesichtspunkten allein zu ordnen, weil er nicht bloß das Bedürfnis fühlen, sondern die Notwendigkeit klar einsehen wird, in diesen Dingen die Erfahrung tüchtiger Praktiker zu Rate zu ziehen, d. h. freilich nicht die Erfahrung derer, die das Bestehende um jeden Preis verteidigen und ihren Schlendrian über alles lieben.

In Rücksicht der Ausführung bedürfen nur zwei wichtige Punkte noch einer kurzen Erwähnung, deren einer bereits so vielfache Anerkennung erfahren hat, daß eine weitere Motivierung desselben nicht nötig scheint, nämlich die Forderung, daß in jeder Klasse alle Fächer, „so weit als thunlich", in der Hand eines einzigen Lehrers liegen sollen. Erziehung und Unterricht können dadurch nur gewinnen, wenn der Lehrer tüchtig ist; ist er es nicht, so summieren sich freilich die Übel seiner Wirksamkeit in einer traurigen Weise und es handelt sich dann im Grunde nur um das zweckmäßigste Mittel, ihn unschädlich zu machen. Wenn man aus diesem Grunde das Klassensystem in Kurhessen bisher nur unvollkommen durchgeführt hat, so liegt darin das offenste Eingeständnis, daß es höchst notwendig ist, für die Bildung der Lehrer besser zu sorgen, als bisher geschehen ist.

Der andere Punkt ist dieser, daß in jeder der alten Sprachen nur ein Schriftsteller auf einmal gelesen und diesem täglich eine Stunde gewidmet werden sollte; denn nur bei dieser Einrichtung ist es möglich, daß der Schüler, dessen geistige Thätigkeit sich abwechselnd in so viele und so verschiedene Gegenstände vertiefen muß, sich sprachlich und sachlich mit den Alten befreundet und sich tief in sie hinein lebt, daß er nicht Sätze liest mehr oder weniger zu-

sammenhangslos, sondern Bücher. Wer Cicero, Tacitus, Horaz, Sophokles, Homer, Demosthenes, Delavigne, Schiller und noch einige Andere nebeneinander liest, zugleich noch Mathematik, Geschichte, Geographie, Physik und mehreres Andere zu lernen hat, liest im Grunde nichts und das Lernen muß langsam gehen.

Um nicht ausführlicher zu werden, als nötig ist, beschränke ich mich auf diese Andeutung der Hauptgedanken, die ich in der oben erwähnten kleinen Schrift weiter entwickelt und begründet habe. Gern bereit, davon zurückzunehmen, was sich bei genauer Erwägung der Sache nicht stichhaltig zeigt, sehe ich mich doch außer stande, auf eine Art der Polemik einzugehen, die nur bezweckt, den Gegner zu beschreien, dessen Gründe zu widerlegen sie sich zu schwach fühlt.

---

4 R

